

SOSIAALISET SUHTEET PÄIVÄKODISSA LASTEN KERTOMINA

PAULIINA MATTINEN

Tampereen yliopisto

Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö

Sosiaalipsykologian pro gradu -tutkielma

Toukokuu 2013

TAMPEREEN YLIOPISTO

Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö

PAULIINA MATTINEN: Sosiaaliset suhteet päiväkodissa lasten kertomina

Pro gradu -tutkielma, 70 sivua + 4 liitesivua

Sosiaalipsykologia

Ohjaajat: Tiina Mälkiä ja Johanna Ruusuvuori

Toukokuu 2013

Tutkin sitä, miten lapset kategorisoivat itseään ja muita lapsia päiväkodissa sekä millaista kuvaa sosiaalisista suhteista tämä kategorisaatio tuottaa. Lisäksi tarkastelen lasten toimijuutta. Käytän tutkimukseni teoreettisena viitekehyksenä itse-kategorisoinnin teoriaa ja analyysimenetelmänä jäsenkategoria-analyysiä. Tutkimukseni osallistuu keskusteluun lasten suhteista toisiin lapsiin päiväkodissa. Osallistun tähän keskusteluun uuden lapsuustutkimuksen ja sosiaalipsykologian näkökulmasta. Aineistoni koostuu seitsemästä haastattelusta, jotka tein keväällä 2012. Haastattelin yhdessä päiväkodissa esikouluikäisiä lapsia.

Aineistostani nousee esiin seuraavat kategoriat: päiväkotilapsi, aikuinen, päiväkotiryhmät (mukaan lukien esikouluryhmä), tytöt, pojat, kaverit ja leikkikaverit. Aikuinen-kategoriaa käsittelen päiväkotilapsi-kategorian yhteydessä. Muut kategoriat ovat vaihtoehtoisia tapoja hahmottaa sosiaalisia suhteita. Esimerkiksi lapsilla saattaa olla kavereita ja leikkikavereita toisessa päiväkotiryhmässä, joten suhdetta heihin voidaan hahmottaa sekä ryhmäjäsenyyden että kavereuden näkökulmasta. Kategorioiden avulla pystytään myös määrittelemään yksilön suhdetta ryhmään silloin, kun yksilö on jotenkin erilainen kuin stereotyyppinen ryhmän jäsen tai suurin osa muista päiväkotilapsista.

Tutkimuksessani tarkastelen lasten sosiaalisia suhteita myös lasten toimijuutta käsittelemällä. Toimijuus voi olla sosiaalista toimijuutta, joka kertoo lapsen sitoutumisesta tiettyyn sosiaaliseen ryhmään. Esimerkiksi tyttö ja poika -kategorioiden kautta voidaan kertoa sitoutumisesta jompaankumpaan näistä ryhmistä. Toimijuus voi olla enemmän tai vähemmän itsestä lähtevää, enemmän tai vähemmän aktiivista tai passiivista toimijuutta. Passiivisesta toimijuudesta lapset kertovat esimerkiksi viittaamalla siihen, mitä päiväkodissa ”saa”, ”täytyy” tai ”pitää” tehdä. Etenkin päiväkotilapsi-identiteetti toimijuuden näkökulmasta voidaan nähdä passiivisena siten, että toiminnan kerrotaan ohjautuvan ulkoapäin. Henkilökohtainen identiteettiin kiinnittyvä aktiivinen toimijuus tulee esiin lasten kertomana yksilöiden välisessä toiminnassa, jossa lapset muun muassa leikkivät toistensa kanssa ja ratkaisevat konflikteja. Yksilöllistä toimijuutta tuodaan esiin myös suhteessa ryhmäjäsenyyteen.

Avainsanat: lapset, sosiaaliset suhteet, päiväkotitoiminta, toimijuus, identiteetti, itse-kategorisoinnin teoria, jäsenkategoria-analyysi, lasten haastattelu

Sisällysluettelo

1. Johdanto	1
1.1. Tutkimuskysymys	2
2. Lapsuus tutkimuksen kohteena	3
2.1 Uusi lapsuustutkimus	3
2.2. Lasten väliset suhteet päiväkodissa.....	6
2.3. Leikkien kautta muodostuvat sosiaaliset suhteet	10
3. Aineiston kuvailu	14
4. Lasten haastattelut.....	17
4.1. Onko lasten ja aikuisten haastattelemine erilaista?.....	18
4.2. Tutkimukselliset valinnat haastatteluiden osalta.....	20
4.3. Lasten tuottaman tiedon luonne tutkimushaastatteluissa	22
5. Eettiset kysymykset.....	24
5.1. Suostumuksista ja haastatteluiden luottamuksellisuudesta	24
5.2. Aikuisen ja lapsen välinen epätasa-arvo	28
6. Teoreettinen viitekehys ja analyysimenetelmä	30
6.1. Itse-kategorisoinnin teoria.....	30
6.2. Jäsenkategoria-analyysi	34
6.3. Itse-kategorisoinnin teorian ja jäsenkategoria-analyysin käyttäminen tutkimuksessa	39
7. Tulokset.....	41
7.1. Päiväkotit instituutiona.....	41
7.2. Laajemmat kulttuuriset kategoriat	48
7.3. Lapset yksilöllisinä ja sosiaalisina toimijoina.....	53
7.4. Yhteenveto tuloksista	57
8. Tutkimuksen arviointia	60
9. Pohdintaa ja jatkotutkimusaiheita	62
LÄHTEET.....	65
LIITE 1 Tutkimustiedote henkilökunnalle.....	71
LIITE 2 Tutkimustiedote vanhemmille.....	72
LIITE 3 Suostumuslomake	73
LIITE 4 Haastattelukysymyksiä/ teemoja.....	74

1. Johdanto

Lapsi- ja uutta lapsuustutkimusta tehdään useilla eri tieteenaloilla, muun muassa kasvatustieteissä, psykologiassa, sosiaalityössä ja sosiaalitieteissä. Lapsuustutkimus on parina vuosikymmenenä monitieteistynyt ja lapsuustutkimus on laajentunut huomattavasti (Alanen 2009, 9–10; Kallio & Ritala-Koskinen & Rutanen 2010, 8–9). Oma tutkimukseni suuntaa tälle monitieteiselle lapsuustutkimuksen kentälle sosiaalipsykologian alalta. Sosiaalipsykologista lapsuustutkimusta on tehty jo sadan vuoden ajan – tosin muualla kuin Suomessa. Ensimmäisiä sosiaalipsykologisia lapsi- ja lapsuustutkimuksia Suomessa on tehnyt Anja Riitta Lahikainen, joka on tutkinut 70-luvun loppupuolella päiväkotilapsuutta (Lahikainen & Sundquist 1979). Myöhemmin Lahikainen on tutkinut mediaan yhteydessä olevaa lapsuutta (Lahikainen 2005). Menneinä vuosikymmeninä yhteiskunnassamme ovat olleet vallalla kasvatustieteen, psykologian, lastenpsykiatrian ja sosiaalityön alojen näkemykset ja tutkimukset lapsuudesta. Sosiaalipsykologisten lapsuustutkimusten määrä on kuitenkin kasvussa Suomessa. (Lahikainen 2011.) Esimerkiksi Satu Valkonen (2012) on tutkinut television katselun merkitystä lasten arjessa. Liisa Holkeri-Rinkinen (2009) on tutkinut lasten ja aikuisten välistä vuorovaikutusta päiväkodissa. Nykyisen lapsuustutkimuksen monitieteistyminen muodostaa monipuolisen kuvan siitä, mitä tarkoittaa olla lapsi Suomessa.

Tutkimukseni aihe on, miten lapset näkevät sosiaaliset suhteensa päiväkodissa. Tutkimuksellani tuotan uutta tietoa lasten sosiaalisista suhteista päiväkodissa. Tarkoitukseni on saada esiin lasten omaa näkökulmaa asiaan. Aiempaa tutkimusta lasten sosiaalisista suhteista päiväkodissa on tehty jonkin verran ja uudemmissa tutkimuksissa on tuotu esiin lasten ääntä. Aiemmissa tutkimuksissa ei ole kuitenkaan tarkemmin tarkasteltu niitä sosiaalisia ryhmiä ja kategorioita, joihin lapset identifioituvat tai sijoittavat muut päiväkodissa. Aikaisempi päiväkotitutkimus lasten välisistä suhteista on tarkastellut esimerkiksi lasten toiminnassa muodostuvia sosiaalisia suhteita. Käytän tutkimukseni teoreettisena viitekehyksenä itse-kategorisoinnin teoriaa ja analyysimenetelmänä jäsenkategoria-analyysiä. Tarkastelen lasten suhteita toisiinsa kategorioiden ja ryhmien kautta, joihin he sijoittavat itsensä ja muut. Lisäksi käsittelen sitä, miten lapset tuovat esiin toimijuuttaan ja omaa yksilöllisyytään suhteessa muihin.

Lasten kohtaaminen vaatii kykyä kuunnella ja pyrkimystä ymmärtää lasta. Lasten kohtaaminen voidaan kuitenkin nähdä haasteelliseksi (vrt. Hurtig 2006, 171), eivätkä esimerkiksi poliitikot ja virkamiehet puhu asioista samalla tavalla kuin lapset (vrt. Fraser 2004, 23–25). Tämän vuoksi on tärkeää tuoda esiin niitä tapoja ja sitä kieltä, joilla lapset jäsentävät todellisuutta. Lasten ymmärtäminen itsessään on myös tärkeää. Tuomalla esiin niitä identiteettejä ja toimijuutta, joita lapset ylläpitävät, luon ymmärrystä siitä, mitä lapsuus tarkoittaa lasten näkökulmasta.

1.1. Tutkimuskysymys

Tutkimuskysymykseni on, miten lapset hahmottavat sosiaaliset suhteensa päiväkodissa.

Tähän kysymykseen pyrin vastaamaan seuraavilla tarkemmilla kysymyksillä:

- 1) Mitä henkilökohtaisia ja sosiaalisia identiteettejä lapsi tuottaa itselle ja muille lapsille haastatteluissa?
- 2) Millainen kuva muodostuu henkilökohtaisen ja sosiaalisen identiteetin tasojen kautta päiväkodin sosiaalisista suhteista?
- 3) Millaisena haastateltavat tuovat esiin toimijuuden päiväkodissa?

2. Lapsuus tutkimuksen kohteena

Seuraavissa kappaleissa määrittelen oman tutkimukseni lähtökohtia suhteessa siihen, mitä uusi lapsuustutkimus on ja mitä se pitää sisällään. Suhteutan omaa tutkimustani lähinnä jo tehtyyn suomalaiseen tutkimukseen lasten välisistä suhteista päiväkodissa. Tarkemmin tarkastelen myös lasten leikeistä tehtyjä tutkimuksia. Näistä leikkimisen valitsin yhdeksi aiheeksi, josta kysyn lapsilta.

2.1 Uusi lapsuustutkimus

Ennen 1980-lukua lapsia tutkittiin lapsitutkimuksen piirissä ja usein informantteina käytettiin lasten kanssa tekemisissä olevia aikuisia, kuten opettajia ja vanhempia. Lapset olivat tutkimuksen kohteita, objekteja, joista voitiin saada tietoa vain epäsuorasti aikuisten välityksellä. (Christensen ja James 2008, 2.) Näin on ollut myös päiväkotitutkimuksessa Suomessa ennen 1990-lukua (Alanen & Bardy 1990, 55). Esimerkiksi Anja Riitta Lahikaisen ja Salme Sundquistin päiväkotitutkimuksessa informantteina ovat lastenhoitajat ja lasten vanhemmat (Lahikainen & Sundquist 1979, 20–21). Toisaalta jossain tutkimuksissa lapsia tutkittiin havainnoimalla (Mayall 2008, 110). Lapselta ei kuitenkaan kysytty suoraan häneen liittyvistä asioista (Christensen ja James 2008, 2). Lapsuus nähtiin kapeammin vain elämänvaiheena, joka valmistaa aikuisuuteen (Lehtinen 2000, 7–8, 19; Alanen 2009, 14).

Mary Kellettin, Chris Robinsonin ja Rachel Burrin (2004) mukaan historiatutkimukset ja antropologiset tutkimukset ovat vaikuttaneet nykykäsitykseen muodostumiseen lapsuudesta ajallisesti ja paikallisesti rakentuneina. Heidän mukaansa myös näkökulma lapsen kehityksestä ja oppimisesta sosiaalisesti konstruoituna (oppiminen on oppijan ja ympäristön välinen vuorovaikutustapahtuma) sekä sosiologian tapa problematisoida ja tutkia yhteiskunnissa selvinä pitämiämme asioita, kuten ihmisten rooleja ja ihmisten välisiä valtasuhteita, on johtanut siihen, että lapsuuden ei nähdä olevan samanlainen jokaiselle lapselle. Toisaalta Kellettin, Robinsonin ja Burrin (em.) mukaan länsimainen lapsuuskäsitys lapsista viattomina, tiettyjen oikeuksien ja tarpeiden omaavina sekä erityistä suojelua

vaativina on globalisoitumassa. Tähän on vaikuttanut Yhdistyneiden kansakuntien lapsen oikeuksien sopimuksen solmiminen sekä erilaisten kansainvälisten organisaatioiden ja järjestöjen työ.

Uuden lapsuustutkimuksen myötä 1980-luvulta lähtien lapsuudesta elettyinä ja yhteiskunnallisena ilmiönä on alettu kiinnostua (Lehtinen 2000, 7–8; Alanen 2009). Uusi lapsuustutkimus on saanut alkunsa sosiologian piirissä. Sandy Fraserin ja Chris Robinsonin (2004, 73–74) mukaan ensimmäisenä uuden lapsuustutkimuksen tutkijana pidetään Norman K. Denziniä, joka argumentoi, että lapsuutta pitää tutkia elettyinä ja yhteiskunnallisena, ajassa ja paikassa rakentuvana ilmiönä.

Allison Jamesin, Chris Jenksin ja Alan Proutin (2002) mukaan lapsuutta voidaan tarkastella viidestä erilaisesta sosiologisesta näkökulmasta: ”sosiaalisesti kehittyvä lapsi”, ”sosiaalisesti konstruoitu lapsi”, ”vähemmistölapsi”, ”sosiaalisesti rakennettu lapsi” ja ”heimolapsi”. ”*Sosiaalisesti kehittyvä lapsi*” -näkökulmasta lasta tutkitaan sosialisoinnin kautta yhteiskunnan ja kulttuurin jäseneksi kasvavana olentona. Tämä näkökulma on lähellä kehityspsykologista näkökulmaa lapsen iän mukaisesta kehitymisestä ja kypsymisestä. Tarkastelunäkökulma on vain sosiologinen: lapsen kehitys nähdään suhteessa lapsen elinympäristöön. Tämä on ”vanhaa” lapsitutkimusta. ”*Sosiaalisesti konstruoitu lapsi*” -näkökulma tarkoittaa lapsuuden tutkimista sosiaalisesti, ajallisesti ja paikallisesti rakentuneena. Näkökulma lapsuuteen on sosiaalisen konstruktionismin näkökulma. ”*Vähemmistölapsi*” -näkökulmasta tutkija pyrkii havainnollistamaan lapsen asemaa yhteiskunnassa. Tutkija voi pyrkiä parantamaan lasten asemaa yhteiskunnassa. Tutkimuksen varsinainen kohde on yhteiskunta, jota tarkastellaan lapsuuden kautta. ”*Sosiaalisesti rakennettu lapsi*” -näkökulmasta lapset ovat sosiaalisesti kompetentteja toimijoita, joilla on sekä tarpeita että oikeuksia yhteiskunnassa. Tämän näkökulman mukaan lapset muodostavat sosiaalisen ryhmän kaikissa yhteiskunnissa. Lapsuus on universaali ikävaihe, jonka jokainen ihminen käy läpi. Kuitenkin lapsuuden luonteen voidaan nähdä olevan sidoksissa kulttuurisiin, yhteiskunnallisiin ja taloudellisiin tekijöihin. (Em. 22–34.)

Tutkimuksessani on ”heimolapsi”-näkökulma. ”Heimolapsi”-näkökulmasta tutkija tarkastelee lapsuutta elettyinä, todellisena sosiaalisena maailmana, joka eroaa aikuisten sosiaalisesta maailmasta. Lapsuutta voidaan tutkia tuomalla esiin lasten omia näkökulmia siihen, mitä tarkoittaa olla lapsi. ”Heimolapsi”-nimitys tulee siitä, että tästä näkökulmasta lapsuutta tutkitaan samalla tavoin kuin antropologi tutkii vierasta kulttuuria. Lapsia pyritään ymmärtämään heidän omista lähtökohdistaan

ja tutkija pyrkii tietoisesti eroon aikuisnäkökulmasta. "Heimolapsi"-näkökulma on tärkeä, sillä sen avulla voimme ymmärtää sitä, miten lapset käyttävät kieltä ja miten heidän mielensä rakentuu. Tätä tietoa voidaan hyödyntää aikuisen ja lapsen kohtaamisissa. (Em. 28–30.) Tämä ei tarkoita kuitenkaan sitä, että näkisin lapsen ja aikuisen maailmojen olevan irrallisia ja lähtökohtaisesti erilaisia keskenään. Lapsi käyttää samaa kieltä kuin aikuisetkin. Yhteiskunnallisen asemansa ja iän puolesta lapsen ilmiöille antamat merkitykset voivat erota aikuisten antamista merkityksistä. (Punch 2002.) Tämä näkökulma näkyy siten, että lapset asettuvat haastatteluissani asiantuntijan asemaan. Pyrin haastatteluissa myös siihen, etteivät ennakkokäsitykseni ohjaa haastatteluita.

Lasten näkökulman esiin tuomisen merkitys on ymmärretty niin lapsiin kohdistuvassa tutkimuksessa kuin politiikassakin. Lapsia tulee kuulla heitä koskevassa päätöksenteossa. Esimerkiksi Tampereen kaupungin päätöksenteossa otetaan huomioon Lasten Parlamentin näkemykset lapsia koskevis-
sa asioissa. Yhdistyneiden kansakuntien lapsen oikeuksien julistuksen mukaan *"lapsella on oikeus ilmaista omat mielipiteensä kaikissa itseään koskevissa asioissa ja ne on otettava huomioon lapsen iän ja kehitystason mukaisesti"* (Lapsen oikeuksien sopimus lyhennettynä 2011). Sama periaate on kirjoitettu myös Suomen perustuslakiin. Lasten näkökulman esiin tuominen ei kuitenkaan ole yksiselitteisen helppoa. Lasten näkökulma voi jäädä huomiotta joissain lapsuustutkimuksissa. Tutkimusmenetelmästä ja analyysimenetelmästä riippuen tutkijan ääni voi painottua lasten ääntä enemmän (Karlsson 2005, 179–182). Tutkimuksessani tuon esiin yhden tavan tehdä uutta lapsuustutkimusta. Tuon tutkimuksessani esiin lasten näkökulman elinympäristöönsä ja sosiaalisiin suhteisiinsa.

Uusi lapsuustutkimus ei ole itsessään jotenkin parempaa kuin "vanha" lapsitutkimus. Ne tarjoavat kuitenkin erilaisen kuvan siitä, mitä tarkoittaa olla lapsi. Tutkin lasten maailmaa elettyinä tiettyssä ajassa ja paikassa – en siitä näkökulmasta, että lapsuus on universaali aikuisuuteen valmistava vaihe ihmisen elämässä. En osallistu tutkimuksellani keskusteluun lapsen psykologisesta kehityksestä tai sosialisatiosta. Näen arvokkaana tiedon lapsen kehityksestä ja kehitysvaiheista, mutta nämä eivät ole teoreettisia tai tulkinnallisia kehyksiä, joiden kautta pyrin tulkitsemaan aineistoani ja vastaamaan tutkimusongelmaani. Lapsen ajattelun ja kokemusten ymmärtäminen ja esiin tuominen ovat uuden lapsuustutkimuksen ja oman tutkimukseni lähtökohtia.

2.2. Lasten väliset suhteet päiväkodissa

Aiempaa suomalaista päiväkotitutkimusta, joka on suuntautunut lasten sosiaalisten suhteiden tutkimukseen, on tehty havainnoimalla lasten toimintaa päiväkodissa ja haastattelemalla heitä. Tutkijat ovat olleet kiinnostuneet esimerkiksi siitä, miten lapset yhdessä vuorovaikutuksen kautta kehittävät yhteistä toimintaa. He ovat tarkastelleet myös lasten kokemuksia päiväkodista. Aiempaa päiväkotitutkimusta, joka muodostaa taustan ja vertailupohjan omalle tutkimukselleni, ovat tehneet muun muassa Anja Riitta Lahikainen ja Salme Sundquist (1979), Harriet Strandell (1995), Marjatta Kalliala (1999), Anja-Riitta Lehtinen (2000), Eeva-Liisa Kronqvist (2004), Maritta Hännikäinen (2005), Taina Kyrönlampi-Kylmänen (2007), Holkeri-Rinkinen (2009) ja Merja Koivula (2011). Myös ulkomaisista tutkijoista William A. Corsaro (2003) on tutkinut lasten sosiaalisia suhteita päiväkodissa.

Anja Riitta Lahikaisen ja Salme Sundquistin (1979) näkökulmasta lasten sosiaalisiin suhteisiin päiväkodissa vaikuttavat lasten kiintymyssuhteet. Heidän tutkimuksensa teoreettisen viitekehyksen muodostaa John Bowlbyn kiintymyssuhdeteoria. Lahikaisen ja Sundquistin tutkimuksen mukaan lasten käyttäytymiseen päiväkodissa vaikuttavat lasten suhteet ensisijaisiin kiintymyksen kohteisiin, usein vanhempaan tai vanhempiin. Esimerkiksi päiväkotiin sopeutumisesta ei kerro se, millaiset ovat lapsen eroreaktiot, kuten eron vastusteleminen tuotaessa päiväkotiin tai päiväkotipäivän aikana vetäytyminen muiden seurasta. Nämä kertovat ennemminkin lapsen kiintymyssuhteesta omaan ensisijaiseen hoitajaan. Sen sijaan kiintymys päiväkodin johonkin hoitajaan ja huomion hakeminen hoitajalta kertovat Lahikaisen ja Sundquistin mielestä lapsen sopeutumisesta päiväkotiin. (Em. 62–65.) Näkökulmani lasten sosiaalisiin suhteisiin päiväkodissa on erilainen. Lahikainen ja Sundquist keräsivät aineistonsa lasten vanhemmilta ja hoitajilta (em. 20–21). Minä haastattelin lapsia. Lahikaisen ja Sundquistin näkökulma lapsesta päivähoidossa kiinnittyy suuresti kiintymyssuhdeteoriaan ja he käsittelevät aihetta lähinnä lapsen ja ensisijaisen hoitajan suhteen kautta. Lasten väliset suhteet sekä ne sosiaaliset ryhmät ja identiteetit, joita lapset ylläpitävät päiväkodissa, jäävät heidän tutkimuksessaan huomiotta.

Tutkimuksessani olen haastatellut esikouluikäisiä lapsia. On mahdollista, että tällä on merkitystä sen kannalta, mitä tutkimuksessa nousee esiin. Liisa Holkeri-Rinkinen (2009) tarkastelee päiväkoti-

tutkimuksessaan identiteetin muokkaamista itselle ja toisille vuorovaikutuksessa. Hänen tutkimuksensa mukaan hoitajat puhuttelevat esikoululaisia välillä yhtenä ryhmänä. Holkeri-Rinkisen tutkimuksessa esikouluryhmä oli osa isompaa ryhmää, jossa oli kaksikymmentäyksi 3–6-vuotiasta lasta. Esikoululaisia saatettiin puhutella yhtenä ryhmänä samankaltaisessa tilanteessa, jossa pienempiä lapsia puhutellaan yksilöllisesti. Tällainen tilanne oli esimerkiksi silloin, kun hoitajat vaativat tai pyysivät lapsia rauhoittumaan. Esikoululaiset olivat ryhmässä ”isoja” lapsia. Heille kuului sen vuoksi velvollisuuksia kuten auttaa, valvoa pienempiä lapsia ja olla esimerkkinä heille. Toisaalta tämä, että saa valvoa ja auttaa pienempiä, voidaan nähdä myös aikuisten luottamuksen nauttimisena. Heillä on oikeuksia kuten tehdä laskutehtäviä ja esimerkiksi hakea lisää ruokaa. (Em. 140–142.)

Tutkimuksessani lapset ovat aktiivisia toimijoita, jotka kertovat puheessaan sosiaalisista kategorioista ja siten erilaisista ryhmistä, sosiaalisista identiteeteistä ja toimijuudesta päiväkodissa. Uudemmissa päiväkotitutkimuksissa lapset aktiivisina sosiaalisten suhteidensa rakentajina on otettu huomioon. Lapset esimerkiksi neuvottelevat toistensa kanssa tilanteiden määrittelystä. Näin he pysyvät vaikuttamaan tulevaan toimintaan. (Strandell 1995, 31.) Lapset neuvottelevat muun muassa siitä, mitä leikitään ja kuka on kuka leikissä (Kalliala 1999, 186–190). Päiväkodissa lapsille on tärkeää mahdollisuus leikkiä muiden lasten kanssa (Kyrönlampi-Kylmänen 2007, 159–162).

Lapset valitsevat leikkikavereikseen sellaisia, jotka ovat heille mieluisia ja joiden kanssa he pääsevät yhteisymmärrykseen (Kyrönlampi-Kylmänen 2007, 59–162). Vuonna 2010 tamperelaisista päiväkotilapsista 97 prosentilla oli kavereita (Korhonen & Sulonen-Ahonen 2010). Lapset haluavat solmia ystävyys-suhteita päiväkotiryhmässä, sillä silloin päiväkotiryhmään sopeutuminen ja arki päiväkodissa ovat helpompaa ja hauskempaa. Lapsille ei ole yhdentekevää, keiden kanssa he leikkivät. Ystävyys-suhteet ovat lapsille tärkeitä päiväkodissa. (Kalliala 1999, 181–182.) Susanna Helavirta (2006) keräsi keuhällä 2004 kolmas- ja seitsemäsluokkalaisten kirjoituksia hyvästä ja huonosta elämästä eläytymismenetelmän avulla. Kolmas- ja seitsemäsluokkalaisten mukaan hyvään elämään kuuluu useita kavereita ja kavereiden kanssa toimimista. Uhka hyvälle elämällä on kavereiden puuttuminen, ristiriidat kavereiden kanssa ja huolet kaverisuhteesta tai kavereista. Helavirran mukaan hyvät kaverisuhteet ovat lasten ja nuorten näkökulmasta osa hyvinvointitekijöitä. (Em. 211, 217–218.)

Osallistuminen sosiaaliseen toimintaan on lapsille jopa tärkeämpää kuin se, mitä ollaan tekemässä (Strandell 1995, 31; Lehtinen 2009, 102, 107–110). Lapset hakeutuvat useiden toisten lasten seuraan suuriin ja avoimiin tiloihin (Strandell 1995, 65). Lapset ja esikoulun opettajat lisäksi luovat ryhmän välistä yhteenkuuluvuuden tunnetta esimerkiksi leikeillä (Hännikäinen 2005).

Osa tutkimuksista viittaisi siihen, että päiväkodissa lasten toiminta muuttuu jatkuvasti ja osallistujakokoonpanot voivat vaihtua kesken leikin (mm. Strandell 1995, 70; Lehtinen 2009, 101). Näiden tutkimusten mukaan lapset säätelevät ryhmien muodostumista välillä torjumalla toisia lapsia osallistumasta leikkiin (Strandell 1995, 76; Kyrönlampi-Kylmänen 2007, 157; Hännikäinen 2005, 79–81). Erilaiset lasten yhteiset toiminnot rakentuvat sosiaalisesti eri tavoin. Eri toimintoihin on lasten helpompaa tai hankalampi ottaa toisia lapsia mukaan. Muiden mukaan ottaminen voi vaatia isompia tai pienempiä leikin uudelleenjärjestelyjä. (Strandell 1995, 76.)

William A. Corsaron (2003, 37–65) tutkimuksen mukaan lapset ovat yleensä yhteisymmärryksessä siitä, että keiden kanssa he leikkivät sillä hetkellä ovat heidän ystäviään. Amerikkalaisessa päiväkodissa lapset eivät ota mielellään mukaan uusia lapsia jo alkaneeseen leikkiin. Joissain tilanteissa lapset siis intuitiivisesti torjuvat uuden lapsen osallistumisen leikkiin. Toiset lapset voivat kuitenkin päästä leikkiin mukaan käyttämällä erilaisia ”sisäänpääsystrategioita”. Päiväkodissa on paljon lapsia ja niin toiset lapset kuin aikuisetkin voivat helposti keskeyttää toisten leikin. Lapset pyrkivät suojelemaan alkanutta leikkiä häiriöiltä. Corsaro esittää mielenkiintoisen vuoropuhelun kolmen lapsen välillä päiväkodissa. Siinä ”Betty” ja ”Barbara” rakentavat eläintarhaa ja ”Linda” haluaa osallistua leikkiin. Vuoropuhelu havainnollistaa tilannetta, jossa ystäväpari torjuu toisen lapsen osallistumisen leikkiin. Barbara sanoo, että he ”eivät tykkää Lindasta tänään”. Betty perustelee tätä Lindan torjumista sillä, ettei Linda ole heidän ystävänsä. He ovat kuitenkin aikaisemmin leikkineet Lindan kanssa. Tilanne jatkuu tämän jälkeen siten, että Linda yrittää tutkijan ja opettajan kautta päästä mukaan leikkiin. Betty ja Barbara eivät kuitenkaan halua ottaa Lindaa leikkiin mukaan ja poistuvat sitten toiseen paikkaan leikkimään. Corsaro on tehnyt tutkimusta myös italialaisessa päiväkodissa. Siellä lapset ottivat kesken leikin uusia lapsia mukaan ja selittävät, mitä ovat tekemässä. Nämä lapset, jotka olivat aloittaneet leikin, pitivät kuitenkin kontrollin leikissä. (Em. 45–47.)

Anja-Riitta Lehtisen (2009) tutkimuksen mukaan lasten ryhmään muodostuu sosiaalinen rakenne. Toiset lapset ovat vertaisryhmässään suositumpia kuin toiset (em. 96–98). Kaarina Laineen, Marita Neitolan, Jatta Auremaan ja Eero Laakkosen (2010) tutkimuksen mukaan huono sosiaalinen asema vertaisryhmässä voi muodostua jo päiväkotiaikana ja pysyä samana kouluaikoina. Marjatta Kallialan (1999, 182) päiväkotiryhmään muodostuu ”leikkirooleja”, jotka ovat suhteellisen pysyviä. Myös Merja Koivulan (2011) tutkimuksen mukaan ryhmään muodostuu rakenne: ryhmän kehitys tapahtuu niin, että aluksi lapset kokeilevat toimia useamman muun lapsen kanssa. Niiden kanssa, joiden kanssa yhteinen toiminta sujuu hyvin, muodostuu ystävyys-suhteita. Päiväkotiryhmään muodostuu näin erilaisia ystävyysryhmittymiä. Ryhmiin muodostuu yksi tai kaksi ”ydinryhmää”. Ydinryhmällä Koivula tarkoittaa ystävyysryhmiä, joille muodostuu muista ystävyysryhmistä selvästi poikkeava kulttuuri. Ydinryhmät ovat tarkasti rajautuneita ryhmiä, joihin kuuluu tietyt henkilöt. Ydinryhmien olemassaolon huomaavat myös toiset lapset päiväkotiryhmässä. Toisesta Koivulan tutkimista päiväkotiryhmästä tuli ajan kuluessa yhteisöllinen ja toisesta ei. (Em. 126–129.)

Eeva-Liisa Kronqvistin (2004) mukaan alle kouluikäisten lasten toiminnassa esiintyy konflikteja, jotka usein liittyvät tavaroihin ja leikkivälineiden käyttöön. Lasten konfliktit eivät useinkaan katkaise lasten toimintaa, vaan ovat osa leikin kehittymistä. Lapset käyttävät konfliktitilanteissa ratkaisuna yleensä yhteistoimintaa ylläpitäviä strategioita kuten lepyttely ja myöntyminen. (Em. 74–83.) Kronqvist huomasi tutkimuksessaan, että aikuiset puuttuvat usein herkästi lasten konflikteihin vaikka lapset osaisivat ratkaista konfliktit myös itse (em. 101).

Näkökulmani lasten välisiin sosiaalisiin suhteisiin on erilainen kuin aiemmissa lasten sosiaalisten suhteiden tutkimuksessa ja päiväkotitutkimuksessa on ollut. Tutkin sitä, miten lapset näkevät sosiaaliset suhteensa päiväkodissa sekä kategorisoivat itseä ja muita. Tätä tapaa tutkia lasten sosiaalisia suhteita päiväkodissa ei ole käytetty aiemmin. Oma tutkimukseni kuitenkin koskettaa lasten kaverisuhteita, ryhmien rakenteita ja näihin liittyviä toimintoja, joita on tutkittu aiemmissa tutkimuksissa. Tämän vuoksi tutkimukseni saa näistä aiemmista tutkimuksista hyvän vertailupohjan.

2.3. Leikkien kautta muodostuvat sosiaaliset suhteet

Lasten leikkejä päiväkodissa on tutkittu suhteellisen paljon. Leikin tutkimuksen avulla lasten leikit näyttävät hyvin monipuolisilta ja vaihtelevilta. Leikit rakentuvat eri tavoilla ja niiden merkitys lasten sosiaalisten suhteiden kannalta voivat olla erilaisia. Yhdessä leikityt leikit, kuten kaikki ihmisen välinen toiminta, tuottavat ihmisten välisiä valtasuhteita, joista lapset voivat neuvotella leikin kuluessa. (Kalliala 1999; Strandell 1995; Vuorisalo 2009; Hännikäinen 2005.) Leikki voi myös vahvistaa leikkijöiden yhteenkuuluvuuden tunnetta (Hännikäinen 2005; Koivula 2011, 131).

Mitä leikki kertoo sosiaalisista suhteista

Lasten keskinäisellä toiminnalla on erilaisia merkityksiä. Kaikki lasten leikeissä ilmenevä toiminta ei ole Harriet Strandellin (1995) mukaan puhdasta kertomuksellista kuvittelu- ja symbolileikkiä. Hän erottelee neljä eri toiminnan tasoa:

- 1) Puhdas kertomuksellinen kuvittelu- ja symbolileikki
- 2) Kertomukselliseen juoneen kietoutunut sosiaalisten suhteiden ja tilankäytön sosiaalinen organisointi
- 3) Arkitodellisuuden puitteissa käytävät organisoivat neuvottelut
- 4) Itsenäistyvät organisoivat neuvottelut

Näistä puhtaita kuvittelu- ja symbolileikkejä esiintyy päiväkodissa Strandellin tutkimuksen mukaan suhteellisen vähän. Suuri osa lasten toimintaa on erilaiset organisoivat neuvottelut, joissa järjestetään toimintaa, lasten välisiä sosiaalisia suhteita ja sosiaalisen tilan käyttöä. Lapset käyvät neuvotteluja mielikuvituksen tasolla, kun he neuvottelevat leikin juonen kulusta, tai arkitodellisuuden tasolla. (Em. 115–117.) Arkitodellisuudella Strandell tarkoittaa, ettei neuvotteluissa käytetä mielikuvituksen kontekstia vaan päiväkodin kontekstia. Päiväkoti on instituutio, jossa tehdään tiettyjä toimintoja ja joissa toimijoilla on tiettyjä positioita sekä vastuita ja velvollisuuksia. (Em. 83.) Strandell erottaa neljänneksi toiminnan tasoksi itsenäistyvät organisoivat neuvottelut. Näillä hän tarkoittaa tilanteita, joissa neuvottelu muodostuu itse toiminnan tarkoitukseksi. Esimerkkinä hän käyttää kahta lasta, joista toinen kysyy useasti sitä, onko tämä toinen lapsi hänen kanssaan. Tämän kysyminen ei

ole merkityksellistä siten, että se johtaisi lasten yhteisen leikin alkamiseen. Lapsi kysyy tätä silloin, kun he jo leikkivät yhdessä. Tällaisen itsenäistyneen neuvottelutilanteen Strandell tulkitsi olevan oppimiskokemus lapselle, joka haluaa oppia tai harjoitella sosiaalisia toimintojen sääntöjä ja erilaisen neuvotteluargumentoinnin käyttöä. Toisessa tilanteessa itsenäistynyt neuvottelutilanne toi lapsille "leikinomaista huvitusta ja viihdettä". (Em. 96–101.)

Mari Vuorisalo (2009) on tutkinut pro gradu -tutkielmassaan lasten leikkejä sosiaalisia suhteita tuottavana toimintana päiväkodissa. Vuorisalon mukaan päiväkodissa lapset leikkivät kolmenlaisia leikkejä: ajankululeikkejä, valtapelileikkejä ja ydinleikkejä. Ajankululeikit ovat avoimia uusille osallistujille ja se, mitä leikitään, muuttuu helposti. Ajankululeikeissä tavoitteena on lasten näkökulmasta osallistuminen yhteiseen toimintaan. Valtapeleissä leikin tarkoituksiksi muodostuu leikkijöiden valtasuhteiden määrittelemine. Leikissä tulee kilpailua vallasta ja siinä esiintyy esimerkiksi suostuttelua, manipulointia ja alistamista. Leikki voi näin ollen sisältää negatiivista toimintaa ja jopa jonkun lapsen kiusaamista. Ydinleikeissä lapsille tärkeää on leikin kehittyminen ja eteenpäin vieminen. Ydinleikeissä leikkijät pyrkivät pitämään yllä keskinäistä yhteisymmärrystä. (Em. 164–178.)

Vuorisalon (2009) tutkimuksessa on kiinnostavaa se, että leikki ei näytä olevan vain leikin sisällön ja juonen eteenpäin vievää toimintaa, vaan leikillä voi olla muitakin tarkoituksia, jotka menevät leikin sisällön edelle – kuten osallistuminen leikkiin sekä valtasuhteiden määrittelemine. (Em. 168–178.) Leikintutkijoista Peter K. Smith (2010, 4–8) on päätenyt leikin tutkimuksessaan siihen, että minimivaatimus leikille on se, että se tuottaa iloa tekijälleen. Vuorisalon (2009) leikin määritelmä on erilainen, sillä hän ei rajaa toimintoja leikiksi sen mukaan, millaisen tunnetilan toiminta saa aikaan leikkijöissä. Esimerkiksi valtapeli-leikki tuottaa tuskin kaikille osallistujilleen iloa.

Tytttöjen ja poikien erilliset ja yhteiset leikit

Tytöt ja pojat leikkivät osin samoja ja osin erilaisia leikkejä. Uusimmasta leikkitutkimuksesta esimerkiksi Reeli Karimäki (2012) on havainnut 7–13-vuotiaiden helsinkiläisten tyttöjen ja poikien leikkivän yhteisten leikkien lisäksi erilaisia leikkejä. Yhdessä tytöt ja pojat voivat leikkiä esimerkiksi sääntöleikkejä koulussa, iltapäiväkerhossa ja leikkipuistoissa koulun jälkeen. Sääntöleikkeihin kuuluvat esimerkiksi kirkonrotta ja erilaiset hippaleikit. Nämä leikit ovat sitä hausکمپia, mitä enemmän leikkijöitä leikissä on mukana. Nämä leikit tarvitsevat myös paljon tilaa leikkiä. (Em. 147–150.) Poikien leikeiksi nousivat sota- ja taisteluleikit, urheilulliset leikit ja pelaaminen erilaisilla pelikoneilla. Pojat mainitsivat myös – kuitenkin harvemmin kuin edellä mainitsemiani leikkejä – muun muassa vakoiluleikkejä, legoilla leikkimisen, autoleikit, koti ja kaupunki –leikit sekä eläinleikit. (Em. 150–153.) Tytöt kertoivat leikkivänsä kotileikkejä, eläinleikkejä ja erilaisia ammatti-leikkejä sääntöleikkien lisäksi. Tytöt mainitsivat leikeikseen - vaikkakin harvemmin kuin edellä luettelemiani leikkejä - myös muun muassa hyvän ja pahan taistelut, noituus-leikit, majojen rakentamisen ja seikkailut. Tytöt myös järjestävät omaehtoisia kerhoja ja ”järjettömiä tempauksia”, joissa he rikkovat rajoja ja hulluttelevat yhdessä (esimerkiksi he leikkivät ”hulluja venäläisiä”, myyräuskovaisia tai esittävät transvestiittipoikia). (Em. 153–159.) Karimäen mukaan tytöt ja pojat eivät leiki yhdessä muita kuin sääntöleikkejä (em. 160).

Marjatta Kallialan (1999) tutkimuksen mukaan kuusivuotiaiden tyttöjen ja poikien leikit eroavat toisistaan. Kuvitteluleikit ovat sellaisia, joissa tytöillä ja pojilla on omia leikkejään. Sääntöleikeissä sukupuolella ja muilla eroilla ei ole niin paljon merkitystä, joten niitä pojat ja tytöt saattoivat leikkiä yhdessä. Ainoa poikkeus sääntöleikkien joukossa on ”pusuhippa”, jossa sukupuolella on väliä: tytöt yrittävät ottaa kiinni ja pussata poikia. (Em. 194–202.)

Let’s Play -projektissa (Hyvönen & Juujärvi 2004) kerättiin tutkimusaineisto, joka sisältää kuusivuotiaiden piirustuksia toiveittensa mukaisista leikkiympäristöistä. Piirustukset kertovat siitä, mitä lapset haluavat kokea leikin kautta. Sekä pojat ja tytöt piirsivät elämyksellisiä ja huumorin leikkiympäristöjä. Elämyksellinen leikkiympäristö on esimerkiksi sellainen, jossa on aktiivinen tulivuori. Huumorin leikkiympäristö on esimerkiksi sellainen, jossa on ”väärinpäintalo”. Väärinpäintalossa on kaikki väärinpäin. Pojat piirsivät myös huolenpidon ja tuhoamisen ympäristöjä. Huolenpidon

leikkiympäristöön kuuluu esimerkiksi koti, ruokaa ja turvaa kilpikonnalle. Tuhoamisen leikkiympäristössä mielikuvitushahmot tuhoavat ja kilpailevat keskenään. Tytöt piirsivät kauhun ja kauneuden ympäristöjä. Kauhun leikkiympäristössä on esimerkiksi ”mörkövuoria”. Kauneuden leikkiympäristössä on esimerkiksi kaunis niitty, kilttejä kettuja ja monta aurinkoa. Mielenkiintoista tässä tutkimuksessa on se, etteivät tytöt piirrä kotileikkiympäristöjä. Ehkä tytöt piirtävät tutkimuksessa leikkiympäristöjä, jotka olisivat heille uusia? Let’s Play -projektissa lapset suunnittelivat leikkiympäristöjä, jotka tutkijat toteuttavat projektissa. Näiden leikkiympäristöjen on tarkoitus toimia esi- ja perusopetuksessa uudenaikaisina oppimisympäristöinä. Kaksi pilottioppimisympäristöä toteutettiin kahden peruskoulun pihalle Rovaniemellä (Let’s Play).

Tutkimuksessani kysyn lapsilta heidän leikeistään muun muassa siten, että keiden kanssa he leikkivät ja keiden kanssa he eivät leiki. Aiemman tutkimuksen perusteella (Strandell 1995; Kalliala 1999; Lehtinen 2009; Vuorisalo 2009, Kyrönlampi-Kylmänen 2007, Hännikäinen 2005; Karimäki 2012) voidaan sanoa, että lapset rakentavat vertaissuhteitaan aktiivisesti yhteisissä leikeissä. Tämän vuoksi näen oleelliseksi kysyä lapsilta heidän leikeistään muiden lasten kanssa. Lasten leikit eivät ole tutkimuksessani keskiössä siten, että tutkisin, mitä leikkiminen on. Tutkimukseni kiinnittää huomiota siihen, miten leikkimisen kautta lapset kertovat sosiaalisista suhteistaan.

3. Aineiston kuvailu

Aineiston keräsin yhdessä pirkanmaalaisessa päiväkodissa keväällä 2012. Päiväkodin valinta oli osin sattumanvarainen – en ollut ollut tässä päiväkodissa aikaisemmin ja satuin valitsemaan sen selailllessani listaa eri päiväkodeista. Päiväkotia valitessani kiinnitin vain huomiota siihen, että päiväkodin toiminnan kuvauksessa arvostetaan lasten vapaata leikkiä. Valitsemani päiväkodin varhaiskasvatuksessa arvostetaan vapaan leikin lisäksi myös hyvää ilmapiiriä. Lasten toiveita halutaan kuunnella päiväkotipäivän aikana. Valitsemassani päiväkodissa toimii esikouluryhmä samassa rakennuksessa kuin muutkin päiväkotiryhmät. Joissain päiväkodeissa niiden esikouluryhmät toimivat koulun yhteydessä.

Aineisto koostuu haastatteluista, jotka on tallennettu äänitallenteille. Haastattelin yhteensä seitsemää lasta, joista poikia oli neljä ja tyttöjä kolme. Haastattelut kestivät 8–35 minuuttia. Haastattelin tässä päiväkodissa lapsia, joiden vanhemmilta olin saanut luvan haastatella heidän lapsiaan (ks. liite 3). Päiväkodin henkilökunnan jäseneltä sain palautetta haastattelujen tekemisen jälkeen, että useampikin lapsi olisi halunnut tulla haastateltavaksi. Tämä ei kuitenkaan onnistunut sen vuoksi, että näillä lapsilla ei ollut lupaa osallistua tutkimukseen vanhemmiltaan.

Haastattelut olivat puolistrukturoituja. Kysyin esimerkiksi lasten leikeistä ja keiden kanssa he leikkivät. Haastatteluille olin miettinyt valmiita kysymyksiä, vaikka olin haastatteluissa joustava haastattelun kulun suhteen. Olin valmis muuttamaan haastattelujen teemojen käsittelemisjärjestystä ja kysymysten esittämisen tapaa sekä keskustelemaan asioista sen pohjalta, mitä lapsi tuo keskusteluun. (Ks. liite 4)

Haastattelin päiväkodin henkilökunnan jäsentä saadakseni kuvan päiväkodista ja esikouluryhmästä. Päiväkodissa on paljon järjestettyä toimintaa. Aamupäivisin esikouluryhmällä on esikoulua, jonka aikana on aamupiiri, keskustelua ja tehtävien tekemistä. Päiväkodissa järjestetään usein myös retkiä. Koska järjestettyä toimintaa on tässä päiväkodissa paljon, on yksi päivä viikosta omistettu vapaalle leikille järjestetyn toiminnan sijaan.

Esikouluryhmä oli tehnyt sopimuksen kiusaamattomuudesta keväällä 2012. Lapset olivat tehneet sen yhdessä aikuisen kanssa. Aikuinen oli kysellyt lapsilta, mikä on kiusaamista ja kirjoittanut esille tulleet asiat kartongille. Kiusaamiseksi lapset määrittivät sellaisia asioita kuin potkiminen, ”lällätely” ja se ettei ota leikkiin mukaan. Sopimukseen kirjoitettiin sääntöjä kuten ”ei saa potkia”, ”ei saa lällätellä” ja ”on otettava leikkiin mukaan”. Sopimuksen alle kirjoitettiin lasten nimet. Jos lapsi rikkoo sopimusta, lapsen nimi peitetään sopimuksen alta ja oma nimi pitää ”ansaita takaisin”. Tämä on ehdotus toimelle, joka seuraa sääntöjen rikkomiselta, on tullut lapsilta itseltään. Sille henkilölle, jota on kiusannut, lapsen pitää antaa itse askarreltu sydän. Tätä varten on paperia ja värejä, joista lapset voivat askarrella sydämiä. Henkilökunnan jäsenen mukaan sopimus kiusaamattomuudesta on vähentänyt kiusaamista eikä lapsia ole jouduttu laittamaan montaa kertaa askartelemaan sydämiä. Kiusaaminen tai kiusaamattomuus ja tämä sopimus nousi esille usean lapsen haastattelussa.

Haastatteluotteiden käsittely tulossiossa

Merkitsen aineisto-otteet merkinnällä H1–7 (H= haastattelu). Tällä tavoin lukija voi nähdä, mitkä aineisto-otteet ovat samasta haastattelusta. Aineisto-otteiden yhteydessä ei numeron lisäksi ole muita merkintöjä kuten esimerkiksi sitä, onko haastateltava tyttö vai poika. Sukupuoli merkityksellistyy haastatteluissa. Tyttö ja poika -kategorioita en ota annettuna. En oleta, että jokin lapsen kertoma johtuu siitä, että hän on tyttö tai poika, jos lapsi ei itse tuo tätä esiin haastattelussa. Haastatteluotteissa käytetyt henkilöiden ja ryhmien nimet ovat keksittyjä.

Kolme pistettä tarkoittaa, että lapsi on puhunut epäselvästi eikä lapsen sanomaa pysty litteroimaan tai että hän on pitänyt puheessaan pitemmän tauon. Aineistossa kiinnitän huomiota lasten käyttämiin sanavalintoihin ja sanotun rakentumiseen. En kiinnitä huomiota esimerkiksi haastateltavan äänenpainoihin. Olen siis litteroinut haastattelut vain sanatarkasti. Tämän vuoksi en ole myöskään esimerkiksi erottanut haastatteluotteita kirjoittaessani puheenvuoron sisällä lauseita toisistaan isoilla alkukirjaimilla ja pisteillä. Olen myös säilyttänyt haastatteluotteissa haastateltavan ja lapsen tavat kertoa asioista, joten en ole kirjoittanut niitä puhtaaksi. Esimerkiksi yksi haastateltava kertoo, että häntä nauratti. Hän käyttää sanaa ”nauhattaa” tarkoittamaan sanaa ”naurattaa”, joten olen säilyttänyt tämän lapsen sanan ”nauhattaa” haastatteluotteessa.

Tulososiossa on aineisto-otteet sellaisissa kohdissa, joissa haastattelijan ja haastateltavan puheenvuorot kietoutuvat toisiinsa tuottaen yhdessä kuvaa jostakin tutkimuskysymyksen kannalta oleellisesta ilmiöstä. Esimerkiksi haastattelijana olen saattanut tuoda puheeseen jonkin kategorian. Jos lapsi on tuonut jonkin kategorian spontaanisti itse mukaan keskusteluun, ei vastaavaa aineisto-otetta kaikissa tapauksissa analyysissä ole. Alla käsittelen kahta esimerkkiä haastatteluista, joissa ensimmäisessä olen haastattelijana tuonut kategorian mukaan haastatteluun ja toinen haastattelu on sellainen, jossa lapsi on tuonut kategorian mukaan haastatteluun.

Seuraavassa on haastatteluote, jossa haastattelija kysyy kiusaamisesta.

Haastattelija: *tuosta kiusaamisesta niin onko teillä kiusaamista päiväkodissa*

Lapsi: *no en mä tiedä saattaa joskus joku kiusata ... mut ei sillei usein ainakaan mua ei oo melkein koskaan kukaan kiusannu*

Haastattelija: *onko joku joskus kiusannu jollain tavalla*

Lapsi *joskus Kaisa on kiusannu...*

H4

Haastattelija käyttää kiusaaminen-toimintakategoriaa ja lapsi omaksuu tämän puheeseensa. Lapsi kertoo siitä, onko joku kiusannut joskus. Lapselle kuitenkin asian käsittelemisen tuntuu olevan vaikeaa. Lapsi käyttää sellaisia epävarmuutta ilmaisevia sanoja kuin ”saattaa”, ”joskus”, ”ei sillei usein” ja ”ei melkein koskaan” kertoessaan kiusaamisesta. Tämä kertoo myös siitä, ettei ”kiusaaminen” ole lapsen vaan haastattelijan keskusteluun tuoma toimintakategoria. Tällaisessa kohdassa, jossa haastattelija on tuonut jonkin kategorian mukaan haastatteluun, on haastatteluote tulososiossa.

Toinen esimerkki käsittelee kohtaa, jossa lapsi on tuonut toimintakategorian ”rakastaa” mukaan haastatteluun.

Haastattelija: *joo hmm minkälaisia lapsia teillä on päiväkotiryhmässä*

Lapsi: *noo jotkut on kivoja sitten ainakin jotkut rakastaa ainakin mua rakastetaan ja sitten jotkut on välillä viljejä ja sitten ja sit jotkut on tosi kilttejä*

H3

Lapsen sanoma ei nouse siitä, mitä haastattelijana olen sanonut ennen lapsen puheenvuoroa. En ole kysymyksessäni käyttänyt tunteisiin liittyviä toimintakategorioita. Tällaisen aineisto-otteen kohdalla saatan jättää haastattelijan sanoman pois haastatteluotteesta tulososiossa.

4. Lasten haastattelut

Tutkimuksessani olen valinnut aineistonkeruun menetelmäksi lasten haastattelut. Lasten haastattelut voidaan nähdä tutkijoiden näkökulmasta sekä ongelmalliseksi (ks. esim. Karlsson 2005, 183–184) että joidenkin tutkijoiden mukaan lapsuuden tutkimiseen sopivaksi menetelmäksi (Eder & Fingerson 2002; Mayall 2008; Kyrönlampi-Kylmänen 2007). Yksilöhaastatteluiden voidaan ajatella olevan sopivia yli kuusivuotiaille lapsille (Mauthner 1997, 23). Tosin Mauthner (1997, 25–26) esittää, että toiminnalliset menetelmät, joiden osa haastattelu on, sopivat alle kuusivuotiaiden tutkimiseen (esim. piirtäminen, tutkimusta varten tehdyillä korteilla pelaaminen). Oma näkemykseni asiasta on, että useita samoja tutkimusmenetelmiä voidaan käyttää niin lapsiin kohdistuvassa kuin aikuisiinkin kohdistuvassa tutkimuksessa (vrt. Christensen & James 2008, 2–5; Punch 2002). En näe, että haastattelu olisi epäsopiva alle seitsemänvuotiaiden lasten tutkimiseen.

Haastattelu on tutkimusongelmani ja analyysimenetelmäni kannalta sopiva aineistonkeruumenetelmä. Tutkimuksessani kuuntelen lapsen omia näkemyksiä. Lasten puheen kautta voin tuoda esiin niitä lasten tapoja ymmärtää todellisuutta ja niitä kategorisointeja, joita lapset käyttävät. Näihin ymmärtämisen tapoihin en pääsisi käsiksi vain havainnoimalla lasten toimintaa. Lasten välisten keskusteluiden havainnointi tai ryhmähaastattelut olisivat olleet myös sopivia tutkimuksen tapoja, joilla olisin voinut vastata tutkimuskysymykseeni. Valitsin kuitenkin lasten yksilöhaastattelut. Yksilöhaastatteluissa on muun muassa se hyvä puoli, etteivät lasten välinen vuorovaikutus ja heidän välinen suhteensa vaikuta siihen, mitä haastatteluissa nousee esiin. Näillä olisi enemmän merkitystä ryhmähaastatteluissa. Lasten välisissä keskusteluissa joku lapsista voi hallita keskustelua ja joku lapsista voi jäädä varjoon (Mauthner 1997, 23). Toisaalta tässä tutkimuksessa tutkijan ja lapsen välinen vuorovaikutus nousee erityiseksi huomion kohteeksi, jonka joudun ottamaan huomioon analysoidessani ja tulkitessani aineistoa. Haastattelu voidaan nähdä myös ”tutkimusekonomisena” tapana kerätä aineistoa, sillä tutkijan on mahdollista saada tutkimushenkilöt puhumaan tutkimuksen kannalta kiinnostavista ja olennaisista asioista (Nikander 2010, 255).

4.1. Onko lasten ja aikuisten haastatteleminen erilaista?

Aikaisemmin lapsiin liittyvää tietoa on kerätty lasten kanssa tekemisissä olevilta aikuisilta kuten opettajilta ja vanhemmilta (Christensen ja James 2008, 2; Alanen & Bardy 1990, 55). Lapsia ei ole haastateltu, sillä on epäilty esimerkiksi erottavatko lapset todellisuuden ja mielikuvituksen toisistaan. Lapsen on myös epäilty tuovan esiin esimerkiksi vanhempien näkökulmaa asioihin ja lapsen oman näkökulman erottaminen lapsen puheesta on nähty vaikeaksi. (Ritala-Koskinen 2001, 66–67.) Tutkimuksessani nämä epäilyt lapsen sanoman luotettavuudesta kuitenkin käyvät epäolennaisiksi, sillä tutkin lasten omia ajatuksia siten kuin ne nousevat esiin haastatteluvuorovaikutuksessa. Tutkimusta, joissa on haastateltu lapsia ja tuotu lasten näkökulmia esille, ovat tehneet muun muassa Aino Ritala-Koskinen (2001), Satu Valkonen (2012) ja Ulla Hulkko-Sjöman (2012). En tutki suoraan sitä todellisuutta, jossa lapset elävät. En näe mielekkääksi myöskään pyrkiä erottamaan lapsen puheesta sitä, mikä on ”oikeasti” lapsen oma näkökulma ja mitä hänen vanhempansa tai muut läheiset aikuiset ovat sanoneet. Ritala-Koskisen (2001, 94–95) mukaan haastatteluun osallistuminen voi olla lapsille mukava kokemus ja omien mielipiteiden kertominen tavallisista asioista voi olla lapsille tärkeää. Haastatteluissa lapset saavat jakamatonta huomiota ja kuuntelijan.

Sosiaalityöntekijät voivat nähdä lapsen kohtaamisen haasteelliseksi esimerkiksi ”särkymiskehyksen” kautta. Ajatellaan, että jos lapselta kysellään sellaisista asioista, joista lapsi ei halua puhua, hän jotenkin ”särkyi”. Lapsi nähdään haavoittuvana, jonka vuoksi hänen haastattelemiseen tarvitaan erityistä ammattitaitoa. Tämä johtaa ”lapsuuden mystifioitumiseen” sekä siihen, että sosiaalityöntekijä näkee vastuullisena olla keskustelematta lapsen kanssa. (Hurtig 2006, 171.) Vaikka sosiaalityön kohteena olevat lapset tarvitsevat erityistä tukea sillä hetkellä eivätkä siten edusta kaikkia lapsia, uskoisin, että samanlaiset epäilyt voivat johtaa tutkijan välttämään lasten haastattelemista. Länsimaissa on käsitys lapsuudesta erityistä suojelua vaativana elämänvaiheena (Kellett, Robinson & Burr 2004). Ennen haastatteluiden toteuttamista onkin hyvä miettiä, mitä tutkimus tarkoittaa siihen osallistuvien lasten osalta. Kuitenkin ilman tutkimusta, jossa haastatellaan lapsia, lapsen näkökulma hänelle tärkeisiin asioihin jää kuulematta ja lapset jäävät tutkimuksessa ja yhteiskunnassa marginaaliseksi ryhmäksi.

Samantha Punch (2002) on sitä mieltä, että lapsuustutkimus poikkeaa aikuistutkimuksesta aikuisten lapsikäsitteiden ja lasten marginaalisen yhteiskunnallisen aseman vuoksi – ei siksi että lapset ja aikuiset olisivat olennaisesti erilaisia. Punch kysyykin, että ”jos lapset ovat päteviä sosiaalisia toimijoita, miksi tarvitaan erityisiä ’lapsiystävällisiä’ tutkimusmenetelmiä vuorovaikutukseen heidän kanssaan?” (em. 321). Lapsiin kohdistuva tutkimus voi kuitenkin hänen mielestään olla jotain erityisesti lapsille suunnatun tutkimusmenetelmän ja aikuisille suunnatun tutkimusmenetelmän väliltä (em. 338). Sandy Fraser (2004, 25) vastaa Punchin kysymykseen, miksi tarvitaan erityisiä lapsiystävällisiä tutkimusmenetelmiä siten, että tutkimuksen toteuttamisesta pitäisi puhua enemmän ”osallistujaystävällisinä” kuin ”lapsiystävällisinä”. Aino Ritala-Koskisen (2001, 76) mukaan luottamuksen saavuttaminen, motivaation ylläpitäminen, ohjailevien kysymysten välttäminen, keskinäinen ymmärretyksi tuleminen ja muut haastatteluiden toteuttamista koskevat kysymykset ja tutkimusvalinnat liittyvät sekä lasten että aikuisten tutkimiseen. Tässä kappaleessa en siis näiden ajatusten johdattelemana käsittele erityisesti ”lapsiystävällisen” haastattelun toteuttamista, vaan haastattelun toteuttamista ”osallistujaystävällisesti” niiden tekijöiden osalta, joihin voidaan vaikuttaa haastattelu- ja suunniteltaessa. Käsitelen myös haastattelua menetelmänä oman tutkimuskysymykseen vastaamisen näkökulmasta.

Lapsilla voi olla vähäisempi sanavarasto kuin aikuisilla ja vähemmän kokemusta maailmasta kuin aikuisella. He voivat mahdollisesti keskittyä lyhyemmän aikaa yhteen asiaan verrattuna aikuisiin. (Fraser 2004, 23–25.) Näitä lasten kykyjä ei kuitenkaan pitäisi tutkimuksessa tutkijan ottaa annettuna, vaan näissä kyvyissä lapsilla voi olla yksilöllisiä vaihteluja (Fraser 2004, 23–25; Punch 2002, 324). Lapset ovat erilaisia myös temperamentiltaan ja luonteeltaan. Jotkin lapset ovat ujoja ja toiset sanavalmiimpia. (Ritala-Koskinen 2001, 93; Kalliala 1999, 74.) Lisäksi tilannetekijät vaikuttavat haastattelun kulkuun (Kalliala 1999, 74). Myös omassa tutkimuksessani haastattelemani lapset olivat erilaisia ja haastattelut sujuivat eri tavalla eri lasten kanssa. Lasten välillä oli eroja sen suhteen, kuinka paljon he kertoivat omista ajatuksistaan ja kokemuksistaan.

4.2. Tutkimukselliset valinnat haastatteluiden osalta

Tutkimuksessani valitsin joitain teemoja haastatteluille ennen haastatteluiden tekemistä. Haastattelun teemoja olivat muun muassa lasten leikit ja kiusaaminen. Mietin myös joitain haastattelukysymyksiä. (Ks. liite 4.) Olin kuitenkin valmis joustamaan haastatteluissa, joten en lyönyt lukkoon kysymyksiä ja haastattelun kulkua ennakolta. Puolistrukturoitu haastattelu ei mielestäni passivoinut lapsia¹. Lapselle voidaan antaa tilaa kertoa asioistaan haastatteluissa siten, ettei tutkija lyö lukkoon kysymyksiä ennakolta, hän tekee avoimia kysymyksiä ja kannustaa lapsia kertomaan omia tarinoitaan, vaikka nämä aluksi saattavat tuntua tutkimusaiheen kannalta epäolennaisilta (Mauthner 1997, 19–20).

Lasten toiminnallisuus on hyvä huomioida haastatteluista suunniteltaessa ja tehtäessä (Alasuutari 2009, 146; Mauthner 1997, 25–26). Pyysin lapsia piirtämään kuvan jostain leikistä päiväkodissa. Otin lapsen toiminnallisuuden tällä tavoin huomioon haastatteluissa. Suurin osa lapsista piirsi mielellään. Toisaalta piirtäminen saattoi häiritä haastattelemista, sillä keskustelu siirtyi esimerkiksi lapsen piirtämän pelin kuvailemiseen ilman puhetta siitä, millainen merkitys pelin pelaamisella on lasten välisten suhteiden kannalta. Lasten piirustusten tekemistä olisi voinut käyttää paremmin hyödyksi tutkimuksessa ja piirustuksia olisi voinut käyttää aineistona. Olen kuitenkin käyttänyt tutkimuksessani teoriaa ja analyysimenetelmää, jotka keskittyvät kielellisiin tapoihin jäsentää todellisuutta kategorioihin, jolloin piirustukset rajautuivat analysoitavan aineiston ulkopuolelle. Piirtäminen oli osa rennon ilmapiirin luomista ja sen kautta haastattelujen onnistumista. Toisaalta piirtäminen saattoi hieman häiritä tai johtaa sivupoluille haastatteluissa.

¹ Liisa Karlssonin (2005) mielestä haastattelut, jotka perustuvat ennalta asetettuihin kysymyksiin tai teemoihin, ovat ongelmallisia ja tällaiset haastattelut passivoivat lapsia. Hän argumentoi lasten kerrottamisen puolesta. Kerrottamisessa lasten kertojan rooli ja aikuisen kuuntelijan rooli painottuvat suhteessa toisiinsa. Karlssonin mukaan lapsen kerrottamisessa on myös se hyvä puoli, että lapsi saa itse valita vapaasti aiheen, josta kertoo. Yksi tunnetuimmista lasten kerrottamisen menetelmistä on saduttaminen, jossa lasta pyydetään kertomaan jokin satu, jonka aikuinen kirjoittaa ylös. Tämän jälkeen aikuinen vielä lukee kirjoitetun tarinan lapselle, jotta varmistuu se, että tarina on ylhäällä paperilla siten kuin lapsi sen haluaa sen olevan ylhäällä. (Em. 183–186.)

Haastatteluissa tavoitteenani oli myös sen huomioiminen, miten lapset käyttävät kieltä, ja oman puheeni mukauttaminen haastateltavan puheeseen. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkija esimerkiksi käyttää käsitteitä, joita lapsi käyttää (Mauthner 1997, 24; Fraser 2004, 23–25; Alasuutari 2009, 154). Tätä havainnollistaa seuraava ote yhdestä haastattelusta:

Haastattelija: *tuota ekaks mä haluaisin kysyä että mikä on susta kivaa päiväkodissa*

Lapsi: *se kun no kun voi leikkiä ulkona ja leikkiä myös sisällä ja lelopäivänäkin on kiva leikkiä*

Haastattelija: *sä tykkäät leikkiä sekä sisällä että ulkona ja niin lelopäivänä millainen on lelopäivä*

Lapsi: *se on semmoinen että tuodaan leluja ja ja sitten sitten niin ku mm sitten varmaan niin kuin esitellään joskus mutta en ihan tiiä tarkkaan milloin tahansa niitä esitellään ...*

Haastattelija: *niin sit kun on lelopäivä niin voiko tuoda oman lelun mukaan*

Lapsi: *joo*

H2

Esitän lapselle avoimen kysymyksen: ”Mikä on susta kivaa päiväkodissa?” En anna kysymyksessä lapselle valmiita vastausvaihtoehtoja vaan lapsi voi itse päättää, mitä vastaa. Kysymykseen lapsi vastaa mielellään ja tuo omia ajatuksiaan esiin: hänestä on kivaa leikkiminen eri paikoissa päiväkodissa. Hän pitää myös leikkimisestä ”lelopäivänä”. Toistan lapsen sanoman ja kysyn, millainen lelopäivä on. En ollut suunnitellut ennen haastatteluja kysyväni lelopäivästä, enkä tiennyt, että sellaista on tässä päiväkodissa. Kuuntelemalla lasta poimin hänen käyttämänsä lelopäivä-sanan omaan puheeseeni ja esitän siitä kysymyksen.

Yhden näkemyksen mukaan on hyödyllistä, jos tutkija tutustuu lapseen ja lapsen elinympäristöön ennen varsinaista tutkimusta (Eder & Fingerson 2002, 188). Lapsen haastattelemiseen ja siihen, mitä hän kertoo, voi vaikuttaa se, kuinka tuttu haastattelija lapselle on. Omassa tutkimuksessani en tavannut lapsia ennen haastattelujen tekemistä. En pysty vertailemaan olisivatko lapset kertoneet enemmän, jos olisin tutustunut heihin ennen haastatteluja. Haastatteluissa kuitenkin osoitin kiinnostukseni lasta kohtaan ja sen, että haluan kuulla, mitä hänellä on sanottavanaan. Lapset kertovatkin tarkemmin kokemuksiaan ihmiselle, joka on ystävällinen ja ymmärtäväinen, kuin sellaiselle, joka on etäinen ja viileä (ks. Nurmi ym. 2006, 44–47). Haastattelijan tulisi tuoda itsensä esiin omaa itsenään eikä liiaksi pyrkiä olemaan neutraali ja siten etäinen (Eder & Fingerson 2002, 185).

Jäsenkategoria-analyysin käyttämisen näkökulmasta haastattelun valitseminen tutkimukseni aineistonkeruun menetelmäksi ei ole ihan ongelmaton. Tutkimuksellani haluan esiin lasten näkökulmia heidän sosiaalisiin suhteisiinsa päiväkodissa. Haastatteluja analysoidessani joudun tarkkailemaan sitä, mitä kategorisointeja olen haastattelijana tuonut mukaan haastatteluihin ja mitkä ovat ennemminkin lasten itsensä tuottamia kategorisointeja. Haastattelussa sen erottaminen, kuka on tuottanut kategorisoinnin, ei kuitenkaan ole niin selvästi eroteltavissa: kategorisoinnit tuotetaan vuorovaikutuksessa. Pyrin erittelemään ja tuomaan esille aineistoa analysoidessani, kuka tuo esiin jonkin kategorisoinnin haastatteluissa ja millä tavalla kuva jostakin kategoriasta syntyy haastattelussa. Aineiston analyysin menetelmänä käytän jäsenkategoria-analyysiä. Keskusteluanalyysiä ja jäsenkategoria-analyysiä lapsuuden tutkimiseen käyttäneet tutkijat ovat valinneet tutkimusaineiston keräämisen luonnollisissa tilanteissa (ks. esim. Hutchby 2005; Goodwin & Kyratzis 2007; Butler & Weatherall 2009). Tällainen luonnollinen tilanne voisi olla esimerkiksi lasten keskinäinen tai lasten ja aikuisten – muun kuin tutkijan ja lapsen – välinen vuorovaikutustilanne.

4.3. Lasten tuottaman tiedon luonne tutkimushaastatteluissa

Haastatteluissa lapset ovat olleet asiantuntijan asemassa, joilta olen kysynyt heidän suhteistaan muihin päiväkodissa ja yleisesti, millaista on päiväkodissa. Välillä lapset pohtivat ääneen sitä, mitä he voivat sanoa jostakin asiasta. Tämä kertoo siitä, että he haluavat kertoa haastatteluissa asioista totuudenmukaisesti ja ovat tarkkoja siitä, mitä kertovat. Haastateltavat kertoivat omia ajatuksiaan suhteistaan muihin päiväkodissa ja siitä, mitä he voivat heistä tietää.

Yksi haastatteluesimerkki siitä, miten lapsi pyrkii kertomaan totuudenmukaisesti asioistaan, käsittelee kaverin kanssa leikkimistä. Haastateltava kertoo, että ”*se haluaa leikkiä mun kaa tai ainakin se leikkii mun kaa*” (H3). Haastateltava ei ole varma, voiko hän tietää sitä, että hänen kaverinsa ”haluaa” leikkiä hänen kanssaan. Haluamisesta voi kertoa parhaiten ihminen, joka on tämän toiminnan tekijä, toimija. Haastateltava arvioi, että hän voi olla kuitenkin varma siitä, että hänen kaverinsa leikkii hänen kanssaan. Hän käyttää sanaa ”ainakin” osoittaakseen, että tätä seuraava tieto on ainakin pätevä. Samalla tämä vertautuu aiemmin sanottuun, jolloin kuulija kuulee aiemmin sanotun siten, että hän ei ole siitä yhtä varma.

Itsellä nähdään olevan rajallisesti tietoa niistä ihmisistä, jotka ovat itselle etäisiä. Esimerkiksi eräs haastateltava kertoo, että toiseen ryhmään kuuluvat henkilöt (kutsun heitä tässä ”delfiineiksi”) ovat tuijottaneet häntä nokkahuilutunnilla.

Lapsi: *paitsi hetkinen mua vähän nauhattaa että kun noi delfiinit tuolla huilutunnilla mua vähän tuijotti*

Haastattelija: *minkä takia ne tuijotti*

Lapsi: *en mää tiiä. ne vaan haluaa ... vahdata mua*

H7

Haastattelija kysyy lapselta, miksi haastateltavan mielestä toiset tuijottivat häntä. Haastateltava vastaa ensiksi, ettei tiedä miksi. Tämä on ristiriidassa sen kanssa, että hän antaa kuitenkin mahdollisen selityksen tapahtuneelle: ”*ne vaan haluaa ... vahdata mua*”. Kuulen tämän siten, että jälkimmäinen on arvaus, koska se seuraa ensiksi annettua vastausta ”en tiedä”. Jäsenkategoria-analyysin mukaan kuulija kuulee peräkkäin lausutun liittyvän yhteen, jos tämä on vain mahdollista (Ruusuvuori 2005, 383–405; Schegloff 2007a). Tätä keskustelukohdan voi ymmärtää myös niin, että koska haastateltava luo itsensä etäiseksi delfiinin-ryhmään kuuluvista lapsista, ei haastateltavalla ole tietoa siitä, miksi delfiini-ryhmään kuuluvat henkilöt tuijottivat häntä. Heidän ajatuksensa ja intentionsa eivät ole tuttuja haastateltavalle. Oikeus tähän kuuluvaan tietoon voidaan ajatella olevan delfiini-ryhmäläisillä itsellään.

5. Eettiset kysymykset

Tutkimuseettiset kysymykset eivät ole mekaanisesti noudatettavissa, vaan vaativat eettisten kysymysten pohtimista tutkimuskohtaisesti. Huomasin lapsuustutkimuksia läpi käydessäni, että tutkijat ovat ratkaisseet eri tavoin tutkimuseettisiä kysymyksiä. Ohjeet saattoivat olla tarkkojakin. Klaus Mäkelän (2005, 389) mukaan sosiaalitutkimuksessa voi riittää esimerkiksi se, että lauseella tai parilla selitetään tutkittaville, mistä tutkimuksessa on kyse. Tutkimuseettisten kysymysten pohtimista ei välttämättä helpota se, että tarkemmat tutkimuseettiset ohjeet vaihtelevat niin maittain kuin instituutioittainkin (em.). Kaiken ihmisiin kohdistuvan tutkimuksen kuitenkin tulee olla sellaisia, etteivät ne aiheuta haittaa tutkimukseen osallistujille. Tässä luvussa käsittelen sitä, miten olen omassa tutkimuksessani ratkaissut tutkimuseettisiä kysymyksiä.

Silloin, kun lapset ovat osallisena tutkimuksessa, tutkijan on ratkaistava ja vastattava niin yleisiin sosiaalitutkimuksen tutkimuseettisiin kuin myös lapsuustutkimukselle erityisiin eettisiin kysymyksiin. Tutkimuseettisistä kysymyksistä käsittelen tässä tutkimukseen osallistuvien lasten vapaaehtoisuutta osallistua tutkimukseen, lapsen vanhempien suostumusta lasten osallistumisesta tutkimukseen, päiväkodin henkilökunnan osuutta tutkimuksessa, kaupungilta pyydettyä tutkimuslupaa, aineiston käsittelyä ja lapsen kohtaamista tutkimuseettisestä näkökulmasta.

5.1. Suostumuksista ja haastatteluiden luottamuksellisuudesta

Tutkimuksen tekeminen pohjautuu aina tutkimushenkilöiden vapaaehtoiseen osallistumiseen tutkimuksessa. Lasten ei nähdä kuitenkaan olevan tässä asiassa päteviä itsenäisiä toimijoita, vaan heidän tutkimukseen osallistumista varten tarvitaan lasten holhoojien suostumus (Kuula 2006, 147; Alasuutari 2009, 147; Alderson 2004, 105). Kirjoitin lasten holhoojille suostumuslomakkeet ja tiedotteet (liitteet 2 ja 3). Suostumuslomakkeet ja tiedotteet annoin päiväkodille välitettäväksi huoltajille ja takaisin minulle. Tällaista vanhempien lähestymistapaa Priscilla Alderson (2004) kutsuu eettiseksi mukaantulo-lähestymistavaksi (vrt. poisjättäytyminen-lähestymistapa). Tutkija ei näe

listaa lapsista ja vanhempien on helpompi suostua, olla suostumatta tai vastaamatta tutkijan lähettämään tutkimuspyyntöön niin halutessaan. (Em. 105.)

Tein haastattelut päiväkodissa, joten kirjoitin tutkimustiedotteen myös päiväkodin henkilökunnalle (liite 1). Päiväkodin henkilökunnalta sain suullisen suostumuksen siitä, että sain tehdä haastattelut päiväkodissa. Päiväkodin henkilökunta auttoi minua järjestämään ajan ja tilan haastatteluja varten. Silloin, kun päiväkodin henkilökunnan jäsenet mainitaan haastatteluissa, anonymisoin heihin liittyvät tiedot. Päiväkodin nimeä tai tarkkaa sijaintia en myöskään mainitse varsinaisessa tutkimusraportissa. Tutkimuksen tekemiseen päiväkodissa hankin tutkimusluvan Tampereen kaupungilta.

Lapsille kerroin haluavani haastatella heitä ja haluavani kysyä esimerkiksi heidän leikeistään päiväkodissa. Sanoin lapsille myös sen, ettei heidän tarvitse vastata johonkin kysymykseen tai kertoa jostakin asiasta, jos he eivät halua. Lapsen on tärkeää saada riittävästi tietoa siitä, mitä tutkimus tarkoittaa hänen kannaltaan (Alasuutari 2009, 147–148). Lapsilta on saatava myös suostumus tutkimuksen tekemiselle (Kuula 2006, 148), jonka keräsin suullisesti ja ennen haastatteluja.

Käytännössä lapsen vapaaehtoisuutta osallistua tutkimukseen on vaikea täysin taata, koska tutkimuslupa on hankittu lapsen vanhemmilta ja kysyin lapsilta haastatteluun tulemistä vasta silloin, kun olin jo tullut tekemään haastatteluja päiväkotiin. En siis ennakolta kysynyt lasten halukkuutta osallistua haastattelututkimukseen. Ongelmia täyden vapaaehtoisuuden takaamisessa lasten osalta on ollut myös muilla lapsuustutkijoilla (Strandell 2005; Helavirta 2006, 199; Valkonen 2012, 51–53).

Kukaan lapsista, joiden vanhempi tai vanhemmat olivat antaneet luvan osallistua tutkimukseen, ei kieltäytynyt haastattelusta. Toisaalta päiväkotiryhmässä oli lapsia, jotka olisivat halunneet tulla haastatelluiksi, mutta joita en voinut haastatella siksi, ettei heillä ollut vanhemman suostumusta osallistua tutkimukseen. Tämä viittaisi siihen, että kaikki vanhemmat eivät keskustele lasten kanssa tutkimukseen osallistumisesta tai lapsen mielipidettä ei oteta huomioon osallistumisesta päätettäessä. Pelastakaa Lapset ry:n juristin Laura Walleniuksen mukaan huoltajalla on oikeus päättää lapsen henkilökohtaisista asioista ja lapsen tutkimukseen osallistumisesta. Kuitenkin huoltajan tulee keskustella lapsen kanssa lasta koskevista asioista ja tutkimukseen osallistumisesta. (Helavirta 2006, 198.) Tätä lapsen oikeutta tulla kuulluksi huoltajien osalta on tietysti tutkijan mahdotonta valvoa. Sen

kirjoittamista tutkimustiedotteisiin ja suostumuslomakkeisiin voisin kuitenkin suositella lapsuustutkimusta tekeville. Tutkimustiedotteeseen voisi kirjoittaa esimerkiksi näin: ”Lapsen oikeuksiin kuuluu lapsen oikeus kertoa mielipiteensä häntä koskeviin asioihin. Tämän vuoksi toivon, että keskustelet lapsen kanssa tutkimukseen osallistumisesta.” Tätä en tehnyt omassa tutkimuksessani, sillä tulin ajatelleeksi tätä asiaa tältä kannalta vasta myöhemmin jo aineiston kerättyäni ja Susanna Helavirran (2006) tekstin ja siinä Walleniuksen kertomaa luettuani.

Haastattelun aikana osoittautui, miten halukas lapsi oli kertomaan omista asioistaan tutkijalle. Lapset olivat useammin halukkaita kertomaan ajatuksiaan ja vastaamaan kuin eivät olleet. Silloin, kun lapsi ei ollut halukas kertomaan ajatuksistaan, lapsi saattoi vastata esimerkiksi, että ”*en tiedä*”, ”*mun asia meni hukkaan*”, ”*se on niin vaikea sanoa*” tai ”*no ei silleen mitään ihmisistä kerrottavaa ei oo*”. Lapsilla oli nämä kertomisesta kieltäytymisen tavat käytössä ja ne toimivat tilanteissa tarkoituksenmukaisella tavalla. Haastateltava saattoi myös puhua niin hiljaa, etten saanut haastatteluiden aikana oikein selvää, mitä lapsi sanoi. Ne haastattelun kohdat, joissa lapsi on puhunut hiljaa ja epäselvästi, eivät ole tulleet litteroiduiksi. Näin ne myös jäävät tutkimuksen ulkopuolelle.

Haastatteluiden aikana kohtasin tilanteita, jossa oli vaikea arvioida, milloin lapsi ei halua tai ei osaa vastata haastattelijan kysymyksiin. Tästä kertoo seuraava haastatteluote:

Haastattelija: *minkälainen Risto on*

Lapsi: *no sellanen mm no en mä oikein tiedä ... kun se on niin vaikea sanoa*

Haastattelija: *joo. osaakko sä sanoa millainen Juhani on tuleeks siitä mieleen jotain*

Lapsi: *no ei silleen mitään ihmisistä kerrottavaa ei oo*

Haastattelija: *eikö*

Lapsi: *ei*

Haastattelija: *onko niissä jotain sellaisia tunnistettavia piirteitä että toi on Juhani tai toi on Risto*

Lapsi: *mm*

(tauko)

Lapsi: *se on kun voi tehdä...*

Haastattelija: *aa no ei se mä mietin vain että löytyykö sellaisia kuvauksia minkälainen Risto ja Juhani ... on mutta voi olla tosiaan vaikee sanoa aina toisista ihmisistä millasia ne on millasta niiden kanssa on leikkiä*

Lapsi: *no ei toki oo mut Juhani menee aina tohon ... niin niillä on niin monta peliä että en mä tiä ketää mitä kuka pelaa*

Haastattelija: *joo*

(tauko)

Haastattelija: onko niiden kaa ihan kiva leikkiä

Lapsi: joo

(tauko)

Haastattelija: onko muita lapsia täällä joiden kanssa sä leikit

Lapsi: joo joskus poikien ja joskus tyttöjen

H6

Haastattelija yrittää saada lapsen pohtimaan sitä, miten tämä kuvailisi muita lapsia päiväkodissa, mutta lapsi ei halua tai osaa kertoa tätä. Lapsi sanoo, että ”en mä oikein tiedä”, ”kun se on niin vaikea sanoa”, ”no ei silleen mitään ihmisistä kerrottavaa ei oo”. Lapsi pyrkii myös vaihtamaan aihetta lyhyen tauon jälkeen. Tämä tapahtuu haastattelun kohdassa, jossa lapsi sanoo, että ”se on kun voi tehdä”. Tässä vaiheessa haastattelija osoittaa ymmärtävänsä, että voi olla vaikeaa kertoa sitä, millaisia toiset ihmiset ovat. Lapsi vahvistaa tämän ja aloittaa kertomaan näistä lapsista jotakin. Lapsi kuitenkin päätyy epävarmasti tuomaan esiin sen, mitä nämä puhutut lapset tekevät päiväkodissa sanomalla ”en tiää ketää mitä kuka pelaa”. Epävarmuutta sanottuun tuo se, että lapsi kertoo, ettei hän tiedä asiasta ja ei tunnista kuka pelaa (”ketään”, ”kuka”). Hän myös sanoo, että puhutuilla henkilöillä on niin monta peliä, että hänellä ei voi täten olla tarkempaa tietoa siitä, mitä kyseinen henkilö pelaa. Lopulta kysyn uuden kysymyksen ”onko muita lapsia täällä joiden kanssa sä leikit?”, johon lapsi vastaa mielellään, että ”joo joskus poikien ja joskus tyttöjen”. Näin jälkikäteen toivon, etten olisi niin sinnikkäästi yrittänyt saada lasta vastaamaan kysymykseeni. Niin kokemattomalle kuin kokeneellekin haastattelijalle voi tulla eteen vastaavanlaisia ongelmia. Vasta litteroidessa ja myöhemmin haastatteluista läpi käydessä voi huomata, että olisi voinut toimia haastattelutilanteessa toisinkin.

Satu Valkosen (2012) mukaan haastattelussa kertomiseen suostuttelun ja pakottamisen välillä on ero. Esimerkkinä tästä on se, miten lapsi reagoi suostutteluun: jos lapsi ahdistuu tutkijan suostuttelemisesta ja tutkija jatkaa siitä huolimatta haastattelua tai suostuttelua, on suostuttelu ennemminkin haastatteluun pakottamista. Jos taas lapsi motivoituu kertomaan asioistaan tutkijan suostuttelemalla ja kertoo sen jälkeen asioista mielellään, on tämä ennemminkin kertomiseen suostuttelemisesta kuin pakottamisesta. (Em. 51–52.)

Tutkimusaineistoni keruuta luonnehtii luottamuksellisuus. Haastatellut lapset on anonymisoitu ja muut henkilöön liittyvät tunnistettavat tiedot muutettu tunnistamattomiksi. Päiväkotia, jossa haastat-

telut tehtiin, ei mainita tutkimusraportissa. Myös päiväkodin henkilökunta on anonymisoitu tutkimusraportissa. Haastattelut on toteutettu luottamuksellisesti myös siten, että haastattelut ovat kahdenkeskeisiä ja järjestettiin päiväkodin tilassa, jossa ei ollut muita lapsia tai aikuisia. Aineistoa säilytetään tieteellistä tutkimusta varten Yhteiskunnallisessa tietoaarkistossa (FSD) 25 vuotta tutkimuksen päättymisen jälkeen.

Tutkimusta tehdessä on mietittävä, miten tutkimuksen tekeminen vaikuttaa tutkimushenkilöiden elämään. Olen pyrkinyt haastatteluita tehdessä rennon ilmapiiriin luomiseen, jotta lapset eivät kokisi haastattelutilanteita stressaaviksi. Rentoa ilmapiiriä on tuonut myös se, että lapsi on voinut vaikuttaa haastattelun kulkuun kertomalla asioita, joita on halunnut, ja jättää kertomatta asioita, joita ei ole halunnut kertoa. Haastattelijana olen pyrkinyt aktiiviseen lapsen kuuntelemiseen. Aktiivista kuuntelemista voidaan osoittaa vuorovaikutuksessa esimerkiksi minimipalautteen avulla. Minimipalaute muodostuu ynähdyksiä (mm) ja pieniä sanoja (joo, niin), joilla kuuntelija osoittaa kuuntelevansa puhujaa (Ruusuvuori ja Tiittula 2009, 26).

5.2. Aikuisen ja lapsen välinen epätasa-arvo

Yhteiskunnassa vallitsee aikuisen ja lapsen välillä valtasuhteita. Aikuisella on pääsääntöisesti enemmän valtaa kuin lapsilla. (Lehtinen 2000, 50–51; Eder & Fingerson 2002, 182; Strandell 2005; Wyness 2006, 188–190.) Tämä epätasa-arvo tulee huomioida tutkimustilanteissa. Tätä epätasa-arvoista asemaa on ehkä vaikea muuttaa tasa-arvoiseksi tilanteeksi, mutta tähän olisi pyrittävä. Pyrin haastatteluita tehdessäni tasa-arvoiseen asemaan lapsen kanssa rakentamalla haastatteluisia lapsen asiantuntija-asemaa oman elämänsä suhteen, josta olin haastattelijana kiinnostunut. Lapsi tutustutti minua kertomallaan ajatuksiinsa ja päiväkotiin, jotka olivat minulle entuudestaan suhteellisen tuntemattomia. Olin käynyt ainoastaan yhden keskustelun päiväkodin henkilökunnan jäsenen kanssa päiväkodista ja sen toimintatavoista.

Jossain lapsuustutkimuksissa tutkijat ovat tietoisesti pyrkineet eroon aikuisen ja lapsen suhteissa esiintyvistä valtasuhteista, jossa aikuinen on statukseltaan korkeammalla kuin lapsi (Wyness 2006, 188–190). Tutkija voi kuitenkin vaikuttaa vain omaan käyttäytymiseensä, muttei fyysisiin piirtei-

siinsä. Osa lapsuudentutkijoista on sitä mieltä, että aikuisen ja lapsen välisiä eroja ei voi kaventaa – ei myöskään statuseroja. Lapsuustutkija lähestyy silloin lasten maailmaa kuin vierasta kulttuuria. (Wyness 2006, 188–190.) Berry Mayall (2008) on valinnut tätä näkemystä lähestyvän tavan tutkia lapsuutta. Hän pitää lapsuutta ikävaiheena, joka eroaa aikuisuudesta. Mayall lähestyy lapsia siten, että hän pyytää lapsia kertomaan, mitä tarkoittaa olla lapsi. Aikuinen ei välttämättä muista paljoa omasta lapsuudestaan ja jos muistaisikin, lapsuus on todennäköisesti muuttunut ajan myötä. (Em. 109–111.) Omassa tutkimuksessani lähestyin lapsia siten, että en pyrkinyt eroon aikuisen statuksestani, joka minulla luonnostani on. En usko, että pääsen eroon tästä statuksesta, vaikka toisaalta pyrinkin tasoittamaan haastatteluissa aikuisen ja lapsen välistä valtaeroa. Lähestyn lasten maailmaa haastatteluissa kuin vierasta kulttuuria, jossa lapsi on asiantuntijan asemassa.

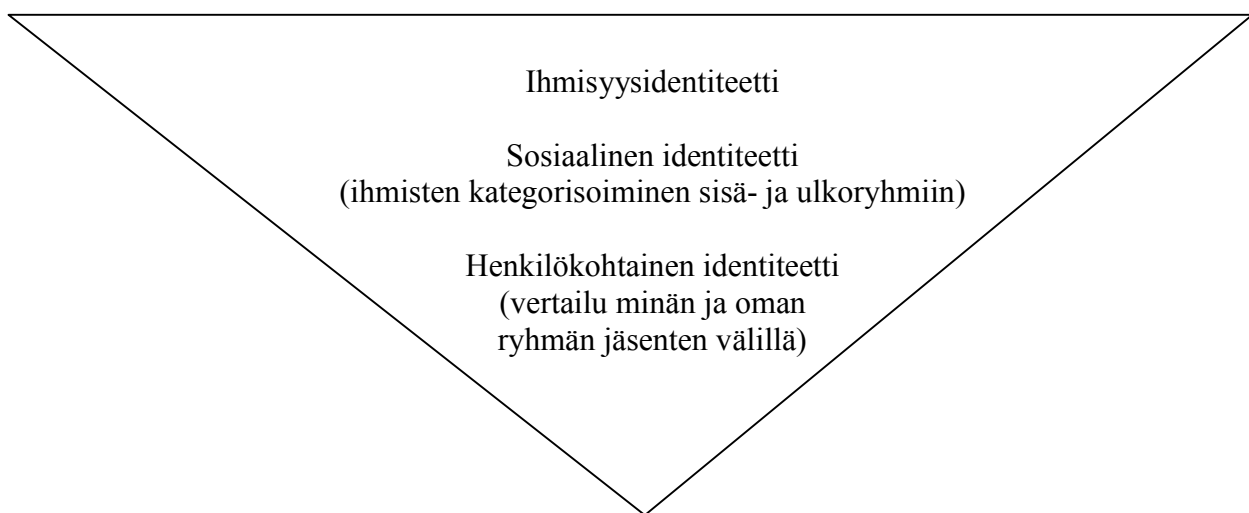
6. Teoreettinen viitekehys ja analyysimenetelmä

6.1. Itse-kategorisoinnin teoria

Itse-kategorisoinnin teoria on teoria siitä, miten ihminen muodostaa minäkäsitystään. Se on myös teoriaa tuon minäkäsityksen kognitiivisesta rakenteesta. Ihmisen minäkäsitys muodostuu hänen havainnoissaan ja kategorisoidessaan sosiaalisen maailman ilmiöitä ja sijoittamalla itsensä joihinkin kategorioihin joidenkin toisten kategorioiden sijaan. (Turner 1987, 44.) Itse-kategorisoinnin teorian on kehittänyt John C. Turner kollegoineen. Turner oli Henri Tajfelin oppilas ja työtoveri. Tajfel ja Turner kehittivät yhdessä sosiaalisen identiteetin teorian, jota itse-kategorisoinnin teoria täydentää. (Turner 1987, vii–x). Itse-kategorisoinnin teoria selittää sitä, miten minäkäsityksen synty ja erilaiset yksilöiden sitoutumiset ryhmiin ovat mahdollisia. Sosiaalisen identiteetin teoria kertoo siitä, miten yksilön sosiaalisen maailman kategorisointi ja itsensä sijoittaminen tiettyihin ryhmiin johtaa tietynlaisiin ryhmien välisiin suhteisiin, kuten ennakkoluuloihin toisia ryhmiä kohtaan ja oman positiivisen ryhmäidentiteetin vahvistamiseen. (Em. 42.)

Käytän teoriaa identiteetin tasoista (*henkilökohtainen identiteetti, sosiaalinen identiteetti, ihmisyyidentiteetti*) ymmärtääkseni aineiston tuottamaa tietoa siitä, miten lapset kategorisoivat itseään ja muita. Samalla se, mitä lapset kertovat identiteetistään ja siitä, miten he kategorisoivat muita, kertoo lasten sosiaalisista suhteista päiväkodissa. Itse-kategorisoinnin ja sosiaalisen identiteetin teoriaa on käytetty useissa aiemmissa tutkimuksissa. Tutkijat ovat tutkineet esimerkiksi lasten sosiaalisen identiteetin kehityksestä ja sosiaalisiin ryhmiin identifioitumisesta. Esimerkiksi Mark Bennett ja Fabio Sani (2008) ovat tutkineet sitä, miten eri kontekstista ja iästä riippuen lapset identifioituvat sosiaaliseen ryhmään. He käyttivät tutkimuksessaan sosiaalisina ryhminä poika- ja tyttöryhmiä. Kontekstina olivat sisäryhmä tai sitten sisä–ulkoryhmä-suhde (toisen ryhmän, tyttöjen tai poikien, olemassaolo nostettiin esille). Myös sitä on tutkittu, millaisia ovat ryhmän sisäiset tai ryhmien väliset suhteet (ks. esim. Barrett & Wilson & Lyons 2003; Reynolds & Turner & Haslam & Ryan, & Bizumic & Subasic 2007; Liebkind & Henning-Lindblom & Solheim 2008).

Itse-kategorisoinnin teorian mukaan ihminen sijoittaa itsensä tilanteen mukaan eri abstraktiotasojen luokkiin (kuva 1). Ylin ja abstraktein luokka on ihmisyyssidentiteetin luokka ja vähiten abstraktinen luokka on persoonallisen identiteetin luokka. Abstraktein luokka pitää sisällään alemmat luokat. Olen piirtänyt kuvan alaspäin osoittavasta kolmiosta kuvaamaan sitä, että ihmisyyssidentiteetti on laaja ja on pohjana kaikille mahdollisille sosiaalisille ja henkilökohtaisille identiteeteille. Jokin minäkäsityksen ominaisuus nähdään osana jotain kategoriaa sen perusteella, mihin kategoriaan tuota ominaisuutta verrataan. Jos jokin ominaisuus erottaa minut oman ryhmäni jäsenistä, on se osa henkilökohtaista identiteettiäni. Jos ominaisuus on yhteinen omalle ryhmälleni (sisäryhmälle) muttei jollekin toiselle ryhmälle (ulkoryhmälle), on tämä ominaisuus osa sosiaalista identiteettiäni. (Turner 1987, 45.)



Kuva 1 Identiteetin tasot itse-kategorisoinnin teorian mukaan

Itse-kategorisoinnin teorian mukaan ihmisellä on useampia *minäkäsityksiä*. Nämä minäkäsitykset tulevat esiin tilannesidonnaisesti tuottaen eri tilanteissa erilaisia *minäkuvia*. Minäkäsitys on kognitiivinen representaatio itsestä, jota ei voida suoraan tutkia. Minäkuva on puolestaan osa minäkäsityksen rakenteesta, jonka yksilö voi tuoda esiin ja jota voidaan myös tutkia. Sosiaalisten tilanteiden muuttuessa ihmisen eri minäkäsitykset voivat aktivoitua. (Turner 1987, 44.) Tämä ei johdu siitä, että tilanne deterministisesti määrittäisi sitä, millaisia minäkuvia tulee esiin jossain tilanteessa. Esimerkiksi henkilökohtainen identiteetti vaihtelee John C. Turnerin, Katherine Reynoldsin, S. Alexander Haslamin ja Kristine E. Veenstran (2006, 16) mukaan seuraavasti: a) sosiaalisen ja ryhmä-

kontekstin mukaan, b) tiedon ja teorioiden mukaan, joita käytetään ymmärtämään yksilöllisiä ja yksilöiden välisiä eroja ja c) tilanteeseen liittyvien motiivien, odotusten ja tavoitteiden mukaan.

Itse-kategorisoinnin teorian mukaan kategoriat edellyttävät toisiaan ja kategoriat kuuluvat samaan abstraktimpaan luokkaan, jota vasten kategorioita on mielekästä vertailla keskenään (Turner puhuu *metakonstrastista*). Esimerkkinä Turner käyttää hedelmien luokittelua: appelsiineja ja omenoita on mielekästä vertailla keskenään, sillä ne molemmat kuuluvat hedelmien luokkaan ja ovat enemmän tai vähemmän makeita, ravinteikkaita ja niin edelleen. Ihmiset voivat kuulua samaan sisäryhmään, jolloin ryhmän stereotyyppistä henkilökuvaa vasten on mielekästä vertailla yksittäisiä ryhmän jäseniä. Sisä- ja ulkoryhmän jäseniä on mielekästä vertailla toisiinsa puolestaan ihmisyyssidentiteettiä vasten. (Turner 1987, 44–51.)

Turnerin (1987) mukaan sosiaalinen ja henkilökohtainen identiteetti ovat ihmisen käytössä usein yhtä aikaa tai ihmisen identiteetti sijoittuu näiden luokkien välille. Samankaltaisuudet ja eroavuudet vaihtelevat tilannesidonnaisesti henkilöiden, sisäryhmien ja ulkoryhmien välillä. *Tämän vuoksi ihminen liikkuu kategorisoidessaan eri tasojen välillä joustavasti. Ihminen kuitenkin pyrkii aina ymmärtämään samankaltaisuudet liittyviksi saman ryhmän jäseniin ja eroavaisuudet sisä- ja ulkoryhmien väliseen erottehuun.* (Em. 49–50.) (Katso myös Turner ym. 2006, 13–16.)

Itse-kategorisoinnin teoriaa on aiemmin käytetty suurimmaksi osaksi ryhmien välisten suhteiden selvittämiseen. Uutta tutkimusta tehdään nykyään myös painottaen enemmän yksilön suhdetta ryhmään. Painopiste sosiaalisen identiteetin teoriaa ja/ tai itse-kategorisoinnin teoriaa hyödyntävässä tutkimuksessa voi olla eri. Tutkimuksessa voidaan tutkia ryhmien välisiä suhteita, yksilön henkilökohtaista identiteettiä tai yksilön suhdetta ryhmään. Se, miten yksilöä ja ryhmää tarkastellaan tutkimuksessa, voidaan ratkaista eri tavoin. (Jetten & Postmes 2006, 2–3.)

Tutkimuksessani tutkin lasten välisiä sosiaalisia suhteita päiväkodissa yksilöiden kertomana. Tutkimukseni koskettaa kaikkia identiteetin tasoja ja sitä, miten nämä eri identiteetit muodostavat kuvia eri tavoin rakentuvista sosiaalisista suhteista. En tutki kuitenkaan ”vain” lasten tuottamia identiteettejä. Tutkimukseni ei ole identiteettitutkimusta. Tarkastelen tutkimuksessani, mitä lasten tuotta-

mat minäkuvat ja kuvat muista kertovat siitä, miten lapset hahmottavat sosiaaliset suhteensa päiväkodissa.

Identiteettejä rakennetaan ja tuotetaan vuorovaikutuksessa – yksilöiden välisessä vuorovaikutuksessa tai ryhmien välisessä vuorovaikutuksessa. Yksilön henkilökohtaisesta identiteetistä pitää olla ryhmässä jonkin verran yhteisymmärrystä, jotta yksilö pystyy oikeuttamaan identiteettinsä. Vuorovaikutuksessa ryhmässä ihmiset joutuvat arvioimaan, onko jokin käytös ymmärrettävissä ”ryhmäkäyttäytymiseksi” tai yksilön omaksi käytökseksi. Sisäryhmä voi etsiä yhteisymmärrystä asioista, mutta sen jäsenet kuitenkin näkevät sisäryhmänsä jäsenten eroavaisuudet. Henkilökohtainen identiteetti ja sosiaalinen identiteetti eivät siis ole erillisiä tai toisistaan riippumattomia, joten ne voivat aktivoitua samassa tilanteessa. (Postmes & Baray & Haslam & Morton & Swaab 2006, 225–231; Turner ym. 2006; Prentice 2006.)

Tunnistan tutkimuksessani kahdenlaisia ryhmiä: ”(ihmisten väliset) ryhmät” (englanniksi ”interpersonal groups”) ja ”kategoriset ryhmät” (englanniksi ”categorical groups”). Ihmisten väliset ryhmät ovat sellaisia, jotka tulevat mieleen ensimmäisiksi, kun puhutaan ryhmistä. Niillä tarkoitan ryhmiä, joissa on osallisina tunnistettavasti tiettyjä ihmisiä. Tällaisia ryhmiä ovat esimerkiksi työyhteisö, perhe ja päiväkotiryhmä. Kategorisissa ryhmissä puolestaan yksilöt on ”häivytetty”. Tällaisia kategorisia ryhmiä ovat esimerkiksi ”lapset”, ”tytöt” ja ”suomalaiset”. Eri tilanteissa ryhmä voidaan nähdä sekä ”ihmisten välisenä ryhmänä” että ”kategorisena ryhmänä”. (Postmes ym. 2006, 217, 221.) Esimerkiksi aineistossani tytöistä ja pojista voidaan puhua henkilöimättä kenestä tarkalleen ottaen puhutaan ja näiden ryhmien merkitystä voidaan käsitellä. Toisaalta puheessa ”tyttöillä” ja ”pojilla” voidaan tarkoittaa jossain tilanteessa tiettyä ryhmää, joihin kuuluu tiettyjä ihmisiä. Tämä jako kahden erityyppisen ryhmän välillä auttaa aineiston analyysissä ja tulkinnassa.

Analyysissäni käytän *toimijuuden* käsitettä. Tutkimuksessani en käytä omaa toimijuuden teoriaa, vaan käsitän toimijuuden itse-kategorisoinnin teorian kautta. Toimijuuden liitän itse-kategorisoinnin teoriaan siten, että ymmärrän ihmisen voivan toimia joko henkilökohtaisen tai sosiaalisen identiteetin kautta. Näin henkilö voi painottaa kertoessaan toiminnastaan yksilöllistä tai sosiaalista toimijuuttaan. Yksilöllinen toimijuus on yksilöllistä toimintaa, ja henkilö korostaa omaa, sisältäpäin lähtevää motivaatiota toimintansa aikaansaajana. Sosiaalisella toimijuudella tarkoitan sitä, kun henkilö

toimii sosiaalisen identiteetinsä kautta, osana jotain sosiaalista ryhmää. Tarkastelen toimijuusnäkökulman kautta sitä, miten yksilö kertoo toimintansa kautta suhteistaan toisiin ihmisiin päiväkodissa. Toimijuudella viittaa lasten toimintaan päiväkodin arjessa. Näkökulmani toimijuuteen on uuden lapsuustutkimuksen näkökulma, jonka mukaan lapsi on osa yhteiskuntaa ja lapsuus on jossakin tietyssä ajassa ja paikassa rakentuvaa (Fraser & Robinson 2004, 73–74; Lehtinen 2000, 7–8; Alanen 2009). Aiempi tutkimus, johon vertailen omaa tutkimustani, kertoo lapsista toimijoina sosiaalisissa suhteissaan päiväkodissa.

6.2. Jäsenkategoria-analyysi

Aineiston analyysin välineenä käytän Harvey Sacksin kehittämää ja muun muassa Emanuel Schegloffin edelleen kehittämää jäsenkategoria-analyysiä. Erilaiset kategoriat ovat jäsenkategoria-analyysin keskiössä. Erilaisten ilmiöiden, asioiden ja henkilöiden sijoittaminen eri kategorioihin on ihmiselle tyypillistä toimintaa. Kategoriaan sijoittamisella voimme ymmärtää jotain asiaa tunnistamalla sen joksikin, josta meillä on jo jonkinlainen kuva. (Jäsenkategoria-analyysiä kutsutaan myös nimillä: jäsenyyuskategorisointi-analyysi ja Membership Categorization Device eli MCD.) Jäsenkategoria-analyysin mukaan ihmiset valitsevat tiedostaen tai tiedostamatta usean kategorian joukosta tietyt kategoriat. Esimerkiksi jotain henkilöä kuvaamaan voi käyttää useita vaihtoehtoisia jäsenkategorioita (henkilökategorioita). Tällaisia kategorioita voivat olla vaikka äiti, johtaja, joogaaja ja ystävä. (Ruusuvuori 2005, 393–396; Schegloff 2007a.)

Tutkimuksessani tuon esiin lasten itsestään ja toisista lapsista käyttämiä kategorioita ja muun muassa niihin liittyviä toimintoja. Jäsenkategoria-analyysiä voi käyttää myös siten, että tutkija tuo esiin, miten tutkimushenkilöt käyttävät esimerkiksi sukupuolen, kansallisuuden tai iän kategorioita (ks. esim. Nikander 2010). Analyysini ei rajoitu yksittäisen kategorian käytön selvittämiseen tietyllä ryhmällä, vaan käytän jäsenkategoria-analyysiä vastatakseni tutkimuskysymykseeni ja analysoin niiden kategorioiden käyttöä, jotka nousevat esiin haastatteluissa.

Kategorisaatio on ihmisen tapa ymmärtää todellisuutta, joten kategorisaatio on aina itsestä ja toisista puhutun taustalla. Aineiston analysoinnissa ja tulkinnessa käytän hyväksi ajatusta, jonka mukaan

kategorisaatio voi tulla puheessa esiin niin implisiittisesti kuin eksplisiittisestikin (Juhila, Jokinen, & Suoninen 2012, 63–69). Schegloffin (2007b) mukaan ihmisiin viitataan useimmin muuten kuin suoraan jäsenkategorioita käyttämällä. Toisiin ihmisiin voi viitata pronomineilla, nimillä ja kuulijan tunnistettavissa olevilla kuvaavilla sanoilla (dedicated terms, pro terms, names, recognitional descriptors) ja heitä voi kuvata. Esimerkiksi ”hän on neljätoistavuotias” on kuvaus. ”Neljätoistavuotiaat pojat” on jäsenkategoria.

Huomasin aineistoa analysoidessani, että sillä on merkitystä, onko sanottu kuvaus vai jäsenkategorisointi. Kuvausta tai toimintaa ei voi helposti yhdistää tiettyyn jäsenkategoriaan ilman parempaa tietoa siitä, miten puhuja käsittelee kertomaansa aihetta laajemmin. Esimerkiksi aineistossani esiintyy kuvaus: ”Niilo ja Teemu ovat villejä”. Tällöin villi toiminta on näille henkilöille ominaista ainutlaatuisina yksilöinä. Tällöin villi-kuvaus kertoo, millaisia nämä kyseiset ovat verrattuna muihin. Villi toiminta myös on sellaista, joka on ominaista haastatellun mukaan sekä Niilolle että Teemulle. Tämä voi viitata siihen, että villi-toiminta on ominaista jonkin sosiaalisen kategorian, sosiaaliseen ryhmään kuulumisen perusteella. Tätä ei voi kuitenkaan päätellä ilman lisätietoja, mitä haastateltava tarkoittaa sillä, että ”Niilo ja Teemu ovat villejä”. Koska ihmisen ajattelu perustuu kategorisointiin (Turner 1987, 44–50), on kategorisointi sanotun taustalla, vaikka kategorisointia ei mainittaisikaan. Erilaiset kuvaukset voivat olla vihjeenä jonkin tietyn kategorian käytöstä, vaikka tätä kategoriaa ei ääneen sanottaisikaan (Jokinen, Juhila & Suoninen 2012, 63–69).

Kategorioihin liittyy niille tyypillisiä toimintoja. Kaveri-kategoriaan voi kuulua esimerkiksi tuen antaminen ja yhdessä vapaa-ajan viettäminen. Kategorioita voivat määrittää myös erilaiset laadulliset määreet kuten ominaispiirteet ja tyyli (esimerkiksi ”luotettava” ystävä, ”ahkera” esikoululainen). Kategorioihin liittyy joitain velvollisuuksia ja siten niiden käyttäminen tuottaa sosiaalista ja moraalista järjestystä. Poikkeamat kategorioiden odotetusta käytöstä saavat meidät tiedostamaan tämän. Esimerkiksi lausuma ”äiti jätti lapsen kauppaan” aktivoi moraalisen ajattelumme. Äiti-kategoriaan kuulemme kuuluvan toiminnon ja velvollisuuden hoitaa lastaan. Tässä lauseessa kuulemme myös äidin olevan juuri lapsen äiti. Äiti ja lapsi -kategoriat ovat vakiopari, jotka edellyttävät toisensa. Jos ne voidaan kuulla liittyvän yhteen, niin silloin ne myös kuullaan liittyvän yhteen. Kuulemme mainitun äidin olevan juuri vauvan äiti emmekä jonkun toisen lapsen äiti. (Ruusuvuori 2005, 393–396; Schegloff 2007a.)

Sacks on tuonut esille ainakin seuraavanlaisien kategoriatyyppeiden olemassaolon: *henkilökategoriat*, *suhdekategoriat*, *toimintakategoriat*, *tietoon perustuvat kategoriat* ja *elämänvaihekategoriat* (Ruusu vuori 2005, 393–396; Schegloff 2007a). Sacksin esimerkki jäsenkategorian ja siihen liittyvän toiminnan yhteydestä on ”vauva itkee”. ”Vauva” on osa elämänvaihe-kategoriaa ja itkemistä voidaan pitää tähän elämänvaiheeseen ja kategoriaan sopivana toimintana, kategoriasidonnaisena toimintana. (Ruusu vuori 2005, 395; Schegloff 2007a, 470.)

Kategoriavalinnoista Sacks antaa seuraavanlaisen esimerkin, jossa hän analysoi itsemurhaa harkitsevan soittoa itsemurhan ehkäisyyn keskittyvään keskukseseen (Suicide Prevention Center). Soittaja kertoi tilanteestaan ja sanoi, että ”minulla ei ole ketään, jonka puoleen kääntyä” (”I have no one to turn to.”). Soittajan sanomasta herää kysymys, miksi soittaja sanoi siten kuin sanoi. Soittaja on kuitenkin juuri ottanut yhteyttä johonkin. Sacks tulkitsee soittajan sanoman siten, että on olemassa ihmisiä, joiden puoleen tulee kääntyä (esimerkiksi läheiset ihmiset, oma puoliso) ja sellaisia ihmisiä, joiden puoleen ei tule kääntyä (tuntemattomat). On siis olemassa kategoriat Rp (relationship proper, ”sopiva suhdekategoria”) ja Ri (relationship improper, ”epäsopiva suhdekategoria”). Soittaessaan itsemurhan ehkäisyyn keskittyvään keskukseseen soittaja liikkuu pois tästä kategorisointivälineestä (categorization device) sellaisen kategorisointivälineen käyttöön, jonka mukaan keskukseseen on sopivaa soittaa, sillä keskuksen työntekijä on asiantuntija, jolla on tietoa ja jolta on siten luonnollista kysyä neuvoa. Keskukseseen soittaja siis siirtyy käyttämään tietoon perustuvia kategorioita, kategorisointi-välineen käyttöön, jolla määritellään kella on sopivaa tietoa ja tiedolliset oikeudet kyseisen asian suhteen. Tässä tilanteessa keskuksen työntekijä kuuluu kategoriaan Kp (knowledge proper, ”tiedon omaava ja sopiva”) ja ei-asiantuntijat kuten läheiset kategoriaan Ki (knowledge improper, ”tiedon suhteen epäsopiva”). (Schegloff 2007a, 465–466.)

Huomion arvoista on se, että kategoriat esiintyvät *kategoriakokoelmina* esimerkiksi (mies/nainen), (buddhalainen/ kristitty/ muslimi), (äiti, isä, lapsi). Toiset kategoriakokoelmat ovat laajempia kuin toiset: esimerkiksi suurin osa ihmisistä voidaan kategorisoida naiseksi tai mieheksi ja kaikki jonkin ikäiseksi. Jotkin kategoriakokoelmat sisältävät erityisiä keskinäisiä suhteita: esimerkiksi perhekategoriaan kuuluu vanhemmat, äiti ja isä, sekä lapsia, jotka ovat sisarusia toisilleen. (Ruusu vuori 2005, 393–396; Schegloff 2007a, 467–469.)

Kategorioiden käytössä on joitakin sääntöjä. *Taloudellisuus-säännön* mukaan yksi kategorisointi riittää viittaamaan henkilöön mutta useampaa kategoriaa voidaan käyttää. *Johdonmukaisuus-säännön* mukaan jos jossain tilanteessa luokitellaan useampia ihmisiä, nämä ihmiset luokitellaan yleensä saman kategoriakokoelman kategorioilla (esimerkiksi ”oppilas”, ”opettaja”, ”rehtori”). (Ruusuvuori 2005, 393–396; Schegloff 2007a, 471–474.)

Analysoin aineistoani eri kategoriatyypit ja niiden soveltamiseen liittyvät säännöt mielessäni. Aineiston analyysi ei ole koskaan mekaanista, vaan vaatii myös tulkintaa. Myös luovuuden ja kuvittelun taidot ovat käytössä aineiston analyysiä tehtäessä. Tutkija voi esimerkiksi kokeilla käyttää vaihtoehtoisia kategorioita paljastaakseen tutkimushenkilön valitseman kategorian merkityksen (esimerkiksi ”lapsi leikkii”, ”aikuinen leikkii”, ”työntekijä leikkii”). Pohdittaessa, miksi haastateltavat käyttävät juuri tätä kategoriaa kaikista mahdollisista kategorioista tässä, tutkija käyttää yleistietoa omasta kulttuuristaan (Schegloff 2007a, 475–477). Tutkijan täytyy osoittaa aineistoesimerkkejä käyttämällä, että kategoriat ovat juuri tutkimushenkilöiden tuottamia eivätkä tutkijan tuottamia (Schegloff 2007a, 476).

Jäsenkategoria-analyysin käyttäminen lapsuustutkimuksessa

Jäsenkategorisointia käytetään usein osana keskustelunanalyyttistä tutkimusta (ks. esim. Hutchby 2005; Goodwin & Kyratzis 2007). Ian Hutchbyn (2005, 67) mukaan keskustelunanalyysi ja jäsenkategoria-analyysi soveltuvat hyvin uuden lapsuustutkimuksen analyysimenetelmiksi, sillä niiden avulla saadaan esiin lasten omia näkökulmia ja toimijuus sosiaalisen maailman rakentajina. Tämä on oman tutkimuksen tavoitteena.

Carly Butler ja Ann Weatherall (2009) ovat tehneet tutkimuksen siitä, miten lapset käyttävät jäsenkategorisointia ja siihen liittyviä sääntöjä leikkiessään toisten lasten kanssa. Heidän tutkimuksensa aineisto koostui noin 33 tunnista ääninauhoitettua 6–7-vuotiaiden lasten leikkiä koulun leikkikentällä. Tutkimuksen mukaan jäsenkategoria-analyysin johdonmukaisuussääntö on tärkeä resurssi lasten organisoidessa leikkejään. Leikin roolituksessa käytössä olevalla jäsenkategoriavälineellä on väliä. Jäsenkategoriavälinettä voidaan muuttaa leikkiä aloitettaessa ja uuden lapsen leikkiin mukaan tulon yhteydessä. Butler ja Weatherall antavat esimerkin tilanteesta, jossa ”Sara” kyselee ensiksi, mitä toiset ovat leikkimässä. Hän saa vastaukseksi, että he ”leikkivät perhettä”. Lapset käyttävät siis tässä kategoriavälinettä ”perhe” tehdäkseen toimintaansa ymmärrettäväksi. Leikissä jo mukana olevat pari lasta kertovat, että leikissä on mukana isosisko, isovelji ja pikkusisko. Leikkiin mukaan tuleva ehdottaa, että hän voi olla vauva. ”Vauva” voidaan nähdä osana kategoriakokoelmaa ”perhe” ja tämän avulla Sara onnistuu pääsemään mukaan leikkiin. Pikkusiskoa esittävä ”Anna” kuitenkin kokee tämän uhkana omalle roolilleen leikissä. Tämän Butler ja Weatherall tulkitsevat johtuvan mahdollisesti kahdesta eri syystä. Yksi vaihtoehto on, että Anna pitää vauvaa ja pikkusiskoa samaan kategoriaan kuuluvana ja jokaista kategoriaa voi esittää leikissä vain yksi leikkijä. Toinen vaihtoehto on, että Annan asema juuri pikkusiskona muuttuu, koska hänestä tulee vauvan myötä isosisko. Tämä selittää Annan pettymyksen tunteet uuden leikkijän tulemistakin mukaan leikkiin vauvan roolissa. Kaikki leikkijät kuitenkin orientoituvat siihen, että leikissä sovelletaan kategoriavälinettä ”perhe”, johon kuuluu toisiinsa sisarussuhteessa olevia henkilöitä.

Butlerin ja Weatherallin (2009) tutkimus osoittaa, miten jäsenkategoria-analyysillä voidaan tehdä ymmärrettäväksi lasten tapaa ajatella ja järjestää toimintaansa. Jäsenkategorisoinnin käyttäminen on tapa ymmärtää ja jäsentää todellisuutta, jota rakennetaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa.

6.3. Itse-kategorisoinnin teorian ja jäsenkategoria-analyysin käyttäminen tutkimuksessa

Kategoriatutkimuksen suuntia ja näkökulmia on useita, joten niiden täydellinen esittäminen on vaativa tehtävä (Pälli 2003, 39). Arja Jokinen, Kirsi Juhila ja Eero Suoninen (2012) käsittelevät kategoria-analyysiä etnometodologian, Sacksin kehittämän jäsenkategoria-analyysin ja diskurssianalyysin ideoita yhdistävästä näkökulmasta. Kategorisaatiota voidaan tutkia myös lingvistikseen näkökulmasta (Pälli 2003). Lingvistiikka tosin tutkii kielenkäytön resursseja, joita käyttämällä rakennetaan ryhmiä ja ryhmään kuulumista. Sosiaalitiede tutkii puolestaan, mitä kategorisaatiolla tehdään. Kuitenkaan se, mitä kielellisiä keinoja käytetään kategorisaatiossa ja mitä kategorisaatiolla tehdään, eivät ole irrallaan toisistaan. Sosiaalitieteellisessä kategoriatutkimuksessa joudutaan tarkastelemaan molempia kategorisaation puolia. (Em. 13–14.) Pekka Pälli (2003) on myös tutkinut, miten kielellisiä keinoja käyttäen voidaan tuottaa ihmisryhmiä ja esimerkiksi jako meihin ja heihin. Omassa tutkimuksessani tarkastelen sitä, miten kielen avulla tuotetaan minäkuvia, toisten ihmisten kategorisaatioita ja ryhmiä sekä mitä näillä kategorisaatiolla tehdään (sosiaalitieteellistä kategoriatutkimusta).

Tutkimuksessani itse-kategorisoinnin teoria muodostaa kehykset aineiston analyysille ja tulkinnalle. Sen pohjalta olen myös muodostanut tutkimuskysymyksen. Itse-kategorisoinnin teoria kertoo siitä, miten ihmisen identiteetti on yhteydessä ihmisen sosiaaliin suhteisiin. Jäsenkategoria-analyysi puolestaan antaa analyttisiä ja käsitteellisiä välineitä, joilla voin nostaa esiin tutkimukseni kannalta oleellisia asioita aineistosta.

Itse-kategorisoinnin teorian mukaan ihmisellä on minäkäsityksiä, jotka tulevat erilaisina minäkuvinä esiin erilaisissa konteksteissa (Turner 1987, 44; Postmes ym. 2006, 225–231). Se on kognitiivinen teoria (Turner 1987, 42). Jäsenkategoria-analyysin mukaan identiteetti syntyy vuorovaikutuksessa eri kategorioita käyttämällä: se ei puutu siihen, onko olemassa ihmisen yksilöllistä ja mielen sisäistä identiteettiä (Ruusuvuori 2005, 383–405; Suoninen 2012, 89–130). Erilaisista ontologisista lähtökohdista lähtevien teorioiden käyttäminen ei tutkimuksessani ole ongelmallista siksi, että käytän näitä teorioita ja menetelmiä toisistaan poikkeavalla tavalla. Itse-kategorisoinnin teoria antaa

kehykset tutkimuskysymysten asettelulle ja analyysitulosten tulkinnalle. Ymmärrän tutkimuksessani tutkimuskohteeni ontologisesti sen tasoisena ilmiönä, jona itse-kategorisoinnin teoriassa se nähdään. Jäsenkategoria-analyysi antaa välineitä aineiston tarkempaan analyysiin. Itse-kategorisoinnin teorian ja jäsenkategoria-analyysin näen jakavan yhteneväiset epistemologiset sitoumukset: tietoa ihmisen käyttämästä kategorisoinnista voidaan saada vuorovaikutuksen kautta tai vuorovaikutusta tutkimalla, tutkimuksessani siis lapsia haastatteleamalla.

Käytän itse-kategorisoinnin teoriaa tutkimukseni tulkinnallisena kehyksenä ja jäsenkategoria-analyysiä aineiston analyysissä. Toisenlaisiakin teoreettisia ja menetelmällisiä valintoja olisin voinut tehdä: esimerkiksi itse-kategorisoinnin teoriasta itsestään olisi voinut löytyä tarpeeksi välineitä aineiston analyysiin. Silti jäsenkategoria-analyysissä on teoreettisia käsitteitä, joilla saa hyvin käsiä aineistosta.

Kategorisaatioon keskittyvää tutkimusta voidaan tehdä sekä kognitiivisen psykologian piirissä että konstruktionistisesta lähtökohdasta ponnistavasta tutkimussuunnasta kuten diskurssianalyysistä käsin (Jokinen, Juhila & Suoninen 2012; Pälli 2003). Kognitiivinen sosiaalitiede, johon käyttämäni itse-kategorisoinnin teoria kuuluu, ja konstruktionistinen lähestymistapa, johon käyttämäni jäsenkategoria-analyysi kuuluu, vastakohtaisuus on lieventynyt viime vuosina (Suoninen 2012, 123). Myös Pekka Pälli (2003) pohtii ryhmän muodostumista tai muodostamista kielen keinoin (tämän tutkimiseen voidaan soveltaa esimerkiksi diskurssianalyysiä) ja kognitivismiin näkökulmista.

Se, mitä tutkin, koskettaa läheltä niitä kategorisaation tutkimisen tapoja, jotka Jokinen, Juhila, Suoninen (2012) ja Pälli (2003) tuovat esiin. He ymmärtävät kategorisaation etenkin sosiaalisessa kontekstissa tuotetuksi. Pälli (2003, 46–60) käsittelee myös enemmän kognition suhdetta kategorisaatioon. Itse-kategorisoinnin teoria identiteetin kognitiivisesta rakenteesta muodostaa kehykset tutkimuksessani aineiston analyysille ja tulkinnalle. Jokisen, Juhilan, Suonisen, Pällin ja minun näkökulmaa kategoriatutkimukseen yhdistää ajatus kategorisaation esiin tulemisesta ihmisen käyttäessä kielellisiä keinoja esimerkiksi vuorovaikutuksessa. Myös sillä, mitä kategorisointi koskee ja mitä kategorisoinnilla tehdään (ymmärretään ja jäsennetään todellisuutta ja ihmisten välisiä suhteita) yhdistää edellä mainitsemieni tutkijoiden käsittelemää tapaa ymmärtää kategorisointia oman näkökulmani kanssa.

7. Tulokset

Aineiston analyysin tulokset olen jakanut kolmeen kappaleeseen: ”Päiväkoti instituutiona”, ”Laajemmat kulttuuriset kategoriat” ja ”Lasten toimijuus”. Kahdessa ensimmäisessä kappaleessa kerron aineistosta esiin nousevista kategorioista, joiden avulla lapset hahmottavat sosiaalisia suhteita päiväkodissa. Kategoriat ovat siis myös sosiaalisia ryhmiä ja sosiaalisia identiteettejä. Lapset kertovat päiväkodista instituutiona, jossa heillä on ”päiväkotilapsen” asema ja he ovat jakautuneet erilaisiin päiväkotiryhmiin. Laajemmat kulttuuriset kategoriat, joita lapset käyttävät, ovat tytöt, pojat, leikkikaverit ja kaverit. Käsittelen myös ryhmien välistä suhdetta näissä kategoria-kappaleissa.

Kun kategorisoinnin tarkasteleminen kertoo siitä, miten lapset hahmottavat ja kertovat sosiaalisista suhteista päiväkodissa, kertoo toimijuus-näkökulma enemmän heidän itsensä suhteista yksilöihin ja eri ryhmiin päiväkodissa. Toimijuus-näkökulman avulla saan esiin aineistosta myös sitä, miten lapset liikkuvat eri identiteettitasojen (henkilökohtaisen ja sosiaalisen identiteetin tasojen) välillä ja mitä tämä kertoo lasten sosiaalisista suhteista päiväkodissa.

7.1. Päiväkoti instituutiona

Päiväkotilapsi

Päiväkoti on omanlaisensa instituutio. Joissain haastatteluissa tulee esiin, että päiväkodissa toimitaan eri tavalla kuin kotona. Esimerkiksi yksi haastateltava kertoo, että päiväkodissa ei saa heitellä ”superhyperpomppupalloa” mutta kotona saa (H2). Toinen kertoo, että kiroilee kotona mutta päiväkodissa ei saa kiroilla (H7). Päiväkotilapsi-henkilökategoriaa ei mainita haastatteluissa, mutta haastatteluissa tuodaan esiin toimintaa, joka on sidoksissa tähän kategoriaan ja viittaa päiväkotilapsi-kategorian olemassaoloon. Päiväkotia rakennetaan puheessa instituutiona ja tähän instituutioon kuuluu suhteessa toisiinsa olevia henkilöitä, joilla on oma asemansa ja suhteensa toisiinsa tuon instituution sisällä.

Päiväkodissa on aikuisia ja lapsia. Päiväkodin aikuiset ovat aika näkymättömiä aineistossani. He tulevat esiin vain yhdessä haastattelussa. Haastateltava kertoo, että ”*voi leikkiä jos ei oo tullu ruokakärryjä*” (H2). Hän myös puhuu päiväkodin henkilökunnasta ”aikuksina” tai kutsuu heitä nimeltä. Tällä tavalla aktivoituu aikuinen ja lapsi -kategoriat. Haastateltava liittää aikuinen ja lastenhoitaja -kategoriaan valtaa. Aikuiset voivat esimerkiksi laittaa jäähyllä. Seuraava kohta aineisto-ote on mielenkiintoinen: ”*Leila voi päättää jos haluaa loikoilla niin sitten voi vaan loikoilla*” (H2). On vaikeaa olla kuulematta Leilaa aikuiseksi ja lastenhoitajaksi, sillä hänellä on valtaa päättää täytyykö lasten nukkua ”nukkumahuoneessa”² vai voivatko he vain loikoilla siellä. Kuulen siis toiminnan ”*voi päättää jos haluaa loikoilla*” osaksi lastenhoitaja-henkilökategoriaa. Henkilöllä on valtaa suhteessa lapsiin. Lapsi ei kerro, että lapset ovat niitä, jotka nukkuvat tai loikoilevat nukkumahuoneessa, mutta kuulen myös tämän lapsen puheesta. Kuulen, että Leilan päätös koskee myös haastateltua lasta. Haastateltava ei käytä puheessaan henkilökategorioita ”lastenhoitaja” tai ”aikuinen”. Taloudellisuussäännön mukaan yhtä henkilöä kohden käytetään usein vain yhtä kategoriaa, vaikka useampia-kin kategorioita voidaan käyttää henkilöä kuvaamaan tai tunnistamiseksi. Leila-nimi ei ole kategoria, mutta riittää haastateltavan mielestä puhutun henkilön tunnistamiseksi. Leila on siis ainutlaatuisen henkilö, jolla on valtaa päättää nukutaanko vai vain loikoillaan hereillä nukkumahuoneessa. Lapsi myös tuntee kyseisen henkilön. Leila ei ole hänelle vain joku aikuinen, jonka hän on joskus nähnyt. Haastateltavan sanoma ei kerro, onko samanlaista päätäntävaltaa muilla päiväkotiryhmän lastenhoitajilla ja aikuisilla. Kuitenkin kuulen, että tämä päätäntävalta koskee nimenomaan aikuista lastenhoitajaa, joka on tilanteisesti valvomassa nukkumahuoneessa lasten toimintaa ja nukkumista.

Haastateltavat puhuvat lähinnä passiivi-muodossa päiväkodin rutiineista kuten ”tehdään eskaritehtäviä” ja ”mennään retkelle”. Yhdessä haastattelussa aktivoituu ”meistä” puhuminen haastattelijan kysyessä: ”*Missä te ootte käyny retkillä?*” Haastattelija käyttää persoonapronominia ”te”. Haastateltava vastaa, että ”*me käytiin Tampereen taidemuseossa*” (H6). Passiivimuotoinen puhuminen on puhekielen piirre, jolla tarkoitetaan sitä, että me teemme jotakin. Kuitenkin tekijät on passiivimuotoiluissa häivytetty. Puheessa ei korosteta, että juuri me teemme jotakin. Lapselle tämä ei aiheuta ongelmaa: hän varmaankin tietää, ketkä tekevät esikoulutehtäviä ja ketkä menevät retkelle, eivät-

² Yksi haastateltavista käyttää huoneesta, jossa nukutaan päiväunet, sanaa ”nukkumahuone”. Kuitenkin siellä voi myös leikkiä, kun siellä ei nukuta. Käytän siis sanaa ”nukkkumahuone”, sillä makuuhuone-sanan käyttäminen saa kuulemaan, että huone on vain nukkumista varten. ”Makuuhuone” ei ole myöskään välttämättä sana, jota päiväkotilapset käyttäisivät huoneesta.

kä nämä tekemiset tarvitse enempää selittämistä. Myös kuulijalle sen kertominen, mitä päiväkodissa tehdään, riittää. Päiväkodista puhutaan instituutiona, johon kuuluu henkilökuntaa ja lapsia. Sen tarkempi määrittäminen, ketä he ovat, ei olisi mielekäästä, kun puheen taso ei ole yksilötasoisista vaan laajempaa instituutiota koskevaa.

Yksi lapsi ilmaisee arvionsa siitä, mikä on kivaa päiväkodissa, näin: ”*mutta sekin on kivaa tarhassa, että saa nukkua*” (H2). Sanotusta tulee sellainen kuva, että puhujan mielestä toisinkin voisi olla. Voisi olla niinkin, ettei päiväkodissa saa nukkua. Se, että ”saa” nukkua, kertoo myös siitä, että joku muu kuin lapsi päättää siitä, saako nukkua vai eikö saa nukkua. Enempää lapsi ei kuitenkaan tästä kerro, esimerkiksi, että kuka antaa luvan nukkua. Ehkä se ei ole niin oleellista lapsen kannalta, sillä tässä tilanteessa ratkaisu, lupa nukkua, on lapselle mieluinen. Samoin myös yksi haastateltavista vastaa siihen, mikä on kivaa päiväkodissa sanomalla, että ”*se kun saa käydä kaikkialla retkillä*” (H6).

Päiväkodin arkeen kuuluu myös toimia, joita lapset eivät tee mielellään. He kertovat näistä toimista siten, että niitä ”pitää” tai ”täytyy tehdä”. He eivät kerro, kenen mielestä niin pitää tai täytyy tehdä tai kuka tekee päätöksen näistä lasten puolesta. Puheenvuoroissa lapset eivät kyseenalaista toimintaa. Näissä ”pitää” tai ”saa tehdä” -kuvauksista tulee esiin jonkinlainen vaihtoehtottomuus tai se, että jotenkin muutenkin voitaisiin toimia. Lapset tuovat esiin itsensä passiivisina toimijoina. Puheenvuoroista tulee kuva heistä toisten henkilöiden päätöksen kohteina. He eivät kerro, että he ”tekevät näin” vaan että ”näin täytyy tehdä”. ”Pitää” tai ”saa tehdä” -kuvaukset kertovat valtasuhteista ja lasten asemasta päiväkotit-instituutiossa. He kertovat olevansa ennemminkin toimintapäätösten kohteita kuin niitä, jotka päättävät, mitä haluavat tehdä ja tekevät sen mukaan asioita. Nämä asiat koskevat etenkin päiväkodin ohjelmaa (esimerkiksi päiväunien ottamista, retkillä käymistä, esikoulutehtävien tekemistä). Päiväkodissa on myös joitain sääntöjä ja sopimuksia, joiden kautta rakennetaan päiväkotia instituutiona, lasten asemaa siinä ja sosiaalisia suhteita. Esimerkiksi säännöt, että ”*ei saa juosta*” (H4) ja ”*ei saa vilkaistakaan aita*” (H2) tuotiin esille. Näiden sääntöjen kuulen rajoittavan etenkin lasten toimintaa päiväkodissa. Kuulen lasten olevan tässä toimintaohjeiden kohteina.

Sen vastapainoksi, että päiväkodissa ”saa” tai ”täytyy” tehdä jotain, päiväkotitoiminta mahdollistaa myös toimintaa, joka on lapsista lähtöisin. Tällaista toimintaa on esimerkiksi leikkiminen. Yksi haastateltava korostaa leikkimistä itsestä lähtevänä toimintana puhumalla leikkimisestä ”vapaasti” (H3).

Päiväkotiryhmät

Haastatteluissa tuodaan esiin eri päiväkotiryhmien olemassaolo. Päiväkotiryhmien nähdään eroavan toisistaan iän ja nimen suhteen. Muita eroja ei tuoda esiin. Seuraavassa haastatteluotteessa eräs haastateltava kuitenkin käyttää ryhmäjäsenyyttä korostaakseen itsensä ja muiden välistä eroa. Käytän otteesta kuvitteellista ryhmän nimeä ”Delfiinit” ja siihen kuuluvista ”delfiineinä”.

***Lapsi:** paitsi hetkinen mua vähän nauhattaa että kun noi delfiinit tuolla huilutunnilla mua vähän tuijotti*

***Haastattelija:** minkä takia ne tuijotti*

***Lapsi:** en mä tiiä. ne vaan haluaa ... vahdata mua*

***Haastattelija:** hm mikshän ne*

***Lapsi:** no yks kerta kyllä neljäkin tuijotti*

***Haastattelija:** mitä sä silloin teit kun ne tuijotti*

***Lapsi:** aloin pikkusen nauhaan*

H7

Eroa ryhmien välillä korostaa se, että lapsi kertoo, ettei tiedä, miksi ”delfiinit” tuijottivat häntä. Hän ei tuo esiin puhuttuja lapsia esiin nimeltä, vaan näkee heidät samaan ryhmään kuuluviksi. Sen sijaan, että hän käyttäisi puhumistaan henkilöistä vaikka nimiä, hän kertoo, kuinka monta kyseisiä lapsia on (”no yks kerta kyllä neljäkin tuijotti”). Tuijottaminen-toiminta ja katseen kohteena oleminen muokkaa kuvaa eri ryhmiin kuulumisesta etäiseksi, mutta ei negatiiviseksi tai positiiviseksi. Haastateltava myös kertoo, että hän ei ottanut tätä tuijottamista vakavista vaan häntä alkoi naurattaa. Tällä tavalla haastateltava ei tuo esiin, että ryhmien välillä olisi konflikteja.

Päiväkotiryhmät ovat keskenään tekemisissä. Tässä päiväkodissa lapsella saattoi olla kavereita muissa ryhmissä. Tästä kertoo seuraava haastatteluote. Käytän haastatteluotteesta jälleen keksittyjä ryhmän nimiä ”Leijonat” ja ”Kirahvit”.

Lapsi: *no kun mulla meillä on eri nimet ryhmissä niin kun joskus menee eri ryhmät ulos eri aikaan ja sitten jotkut on sisällä tekemässä jotain tai sitten ne on retkellä jossain muualla kun Kirahveissa on kun ku mä oon Leijonissa jotkut muut on kirahveja silloin mulla on kavereina noissa Kirahveissa kun Leijonissa*

H6

Lapsen sanoman perusteella ryhmäjako näyttää olevan yksi tapa hahmottaa lasten välisiä suhteita mutta ei ainoa. Suhdetta toisessa ryhmässä olevaan henkilöön voidaan hahmottaa ryhmäjäsenyyden mutta myös kaveri-kategorian kautta. Nämä kategorisoinnit eivät sulje toisiaan pois vaan niitä yhdessä käyttämällä lapsi pystyy hahmottamaan suhdettaan joihinkin toisiin henkilöihin, jotka ovat hänen kavereitaan mutta eri päiväkotiryhmässä.

Eräs haastateltava kertoo olevansa hyvä lukemaan ja korostaa tätä kertomalla, kuinka nuorena on oppinut lukemaan.

Haastattelija: *niinjoo eskariryhmässä. onko eskaria kiva käydä*

Lapsi: *joo*

Haastattelija: *joo*

Lapsi: *ku meillä on sellainen Salaisen maan tehtäväkirja*

Haastattelija: *se on kiva onko ne helppoja ne tehtävät*

Lapsi: *hirmu helppoo koska mä tiiän koska mä osaan laskee mä osaan lukee*

Haastattelija: *sähän osaat sitten jo tosi paljon*

Lapsi: *nii-in*

H7

Haastattelijana olen kysynyt, millaista on käydä esikoulua, joten keskustelussa on aktivoinut esikoululainen-kategoria. Lapsi vahvistaa tällaisen esikoulu-instituution olemassaolon ja rakentaa kuvaa siitä esimerkiksi kertomalla, että heillä on esikoulussa ”Salaisen maan tehtäväkirja”. Lapsen sanoman kuulen myös siten, että esikoululaisilta odotetaan tietynlaisia taitoja. Lukemisen osaaminen ei ole odotettua esikoulussa, mutta lapsen kehittyminen ja taitojen oppiminen voi olla arvostettua. Tämä taito myös mahdollisesti erottaa häntä muista lapsista esikouluryhmässä, jossa kaikki eivät välttämättä osaa vielä lukea. Tämän vuoksi taito voi olla mainitsemisen arvoinen. Tässä samalla sekä kuuluvuus henkilökategorioihin (esikoululainen) aktivoituu mutta lapsi korostaa yksilöllisyyttä, henkilökohtaista identiteettiä. Tällainen vertailu on mahdollista sitä sosiaalista ryhmää vasten, johon lapsi kuuluu, ja sitä stereotyyppistä ryhmän jäsentä vasten. Myös yhdessä toisessa haas-

tattelussa lapsi tuo esiin kategorian ”oppilas”. Kuulen tämän siten, että lapsen kertoo tällä tavoin kuulumisestaan esikouluryhmään.

Päiväkotiryhmät ovat muuttuvia ja lapset, jotka eivät enää ole samassa päiväkodissa, saattavat tulla esiin puheessa. Esimerkiksi kiusaamisesta puhuttaessa eräs haastateltava tuo esiin, että ”*yks on muuttanut pois, joka oli sellainen kiusaava kaks on menny ... kolme olis jos se olisi vielä täällä*” (H6). ”Yhdestä” puhuminen viittaa siihen, että lapsi kertoo puhutusta henkilöstä osana päiväkotiryhmää. Päiväkodissa sosiaaliset suhteet voidaan nähdä muuttuvina ajallisuuden kautta. Yhteys ryhmään ei katkea, vaikka lapsi on muuttanut pois, eikä enää ole osa päiväkotiryhmää. Jollain tapaa hänet voidaan nähdä vielä tuon ryhmäjäsenyyden kautta tai ryhmää voidaan käsitellä tuon yksilön kautta. Sanottu kertoo siitä, millainen ryhmä on nyt.

Yksi haastateltava kertoo, millaisia lapset hänen päiväkotiryhmässään ovat.

Haastattelija: *joo minkälaisia lapsia teidän päiväkotiryhmässä on pitkä tauko*

Lapsi: *kivoja*

Haastattelija: *kivoja lapsia millä tavalla kivoja*

Lapsi: *vähän kaikella tavalla*

Haastattelija: *millä tavalla esimerkiksi osaakko sanoa*

Lapsi: *e*

H7

Lapsi kertoo, että lapset päiväkotiryhmässä ovat ”*vähän kaikella tavalla* (kivoja)”. Lapsesta tämä on riittävä kuvaus, joka ei vaadi enempää selittämistä. Selittämisvelvollisuus ei siis aktivoidu, joten vastaus on jonkin kategoriavälineen käytön mukaan odotettua. Haastattelija on käyttänyt kategorioita ”lapset” ja ”päiväkotiryhmä”. Haastateltava siis liittää näihin kategorioihin kuuluviin lapsiin kuvauksen, attribuutin ”kivoja”. Lapsi kertoo yksittäisistä lapsista suhtautuen heihin myönteisesti ”kivoina”. Yksilöt ovat ”kaikilla tavoilla” kivoja mutta toisaalta kiva-kuvaus yhdistää eri lapsia toisiinsa. Puheessa kategoriavälineenä toimii ”päiväkotiryhmä”.

Päiväkotiryhmässä tai päiväkodissa on erilaisia lapsia. Yksi kertoi, että kaikki leikkivät erilaisia leikkejä, toinen kertoi, että kaikki ovat ulkonäöltään erilaisia. Muita vastauksia olivat: kaikilla on eri nimet, kaikki voivat käyttäytyä eri tavoin (kilttejä, villejä), jotkin lapset ovat kivoja, joitakin

rakastetaan. Se, minkä suhteen lapset kertovat olevansa erilaisia keskenään, vaihtelee suuresti. Näitä ominaisuuksia voisi kuitenkin kutsua ”inhimillisiksi piirteiksi”. Lasten keskinäisen erilaisuuden esiintuominen kertoo siitä, että vaikka haastattelussa tuodaan esiin päiväkotitai päiväkotiryhmä sosiaalisena identiteettinä, ei se ole ristiriidassa sen kanssa, että samassa kontekstissa voidaan tuoda esiin lasten keskinäistä erilaisuutta.

Eri lapset tuovat esiin ryhmän yhteisen kiusaamattomuussopimuksen. Sopimusta ei tuoda esiin erityisesti esikouluryhmän omana sopimuksena, mutta päiväkodin henkilökunnan jäsenen kanssa käymäni keskustelun perusteella kiusaamattomuussopimus on esikouluryhmän sopimus. Seuraavassa haastatteluotteessa yksi haastateltavista puhuu yhdestä toisesta lapsesta päiväkodissa ja kiusaamattomuussopimuksesta.

Haastattelija: onko teillä onko kaikki lapset jotenki erilaisia

Lapsi: no, toi Jussi

tauko

Lapsi: on tuhma

Haastattelija: millä tavalla tuhma

Lapsi: no siltä on yks kerta menny nimi pois siitä kiusaamattomuussopimuksesta koska se teki sellaista että --

H7

Haastattelija kysyy lapselta, ovatko lapset ”erilaisia”. Lapsi ei vastaa kertomalla useasta lapsesta päiväkodissa tai päiväkotiryhmästä, miten he eroavat toisistaan, vaan kertoo yhdestä henkilöstä päiväkodissa. Tämä henkilö ei noudata päiväkotiryhmän yhteistä kiusaamattomuussopimusta. Lapsi määrittelee sopimuksesta poikkeamisen, sopimuksen rikkomisen, sellaiseksi, joka tekee lapsesta ryhmän sisällä erilaisen muista. Tulkitsen tämän siten, että päiväkotiryhmän jäsenen stereotyyppisenä henkilökuvana voitaisiin pitää tämän ainakin sellaista henkilöä, joka noudattaa ryhmää sitovia sääntöjä ja sopimuksia.

7.2. Laajemmat kulttuuriset kategoriat

Tytöt ja pojat

Haastateltavat tuovat esiin ”tyttö” ja ”poika” -kategorioiden ja kategoriaerojen olemassaolon. Kategorioiden välinen ero voidaan nähdä toiminnan luonteessa tai määrässä (leikkiminen tai kiusaaminen). Tyttö ja poika -kategoriat ovat myös sosiaalisia identiteettejä ja ryhmiä päiväkodissa. Näiden kategorioiden merkitystä itselle voidaan myös korostaa. Eräs tyttö kertoo, ettei hän pidä ”poikien leikeistä”, koska on ”tyttö”.

Haastattelija: joo. onko jotain leikkejä mitä sä et tykkää leikkiä

Lapsi: hmm no en mä hirveesti tykkää poikien leikkejä leikkiä

Haastattelija: joo

Lapsi: kun mä oon tyttö

H4

”Tyttö” ja ”poika” ovat kategorioita, jotka edellyttävät toisiaan. Edellisessä haastatteluotteessa haastateltava korostaa näiden ryhmien erillisyyttä. Hän kategorisoi itsensä jäsenkategoriaan ”tyttö” ja liittää siihen ominaisuuden, ettei pidä poikien leikeistä. Pitäminen-toiminta viittaa mieltymyksen tai maun ilmaisemiseen. Hän myös liittää sen, että on tyttö ja sen, ettei pidä poikien leikeistä yhteen ilmaisemalla, että ensimmäisestä seuraa jälkimmäinen. Haastattelussa tämä kohta menee niin, että haastattelijana ilmaisen ymmärtäväni, mitä lapsi on sanonut siitä, ettei pidä poikien leikeistä. Lapsi jatkaa puhettaan sanomalla ”kun mä oon tyttö”. Kun-partikkelia käytetään puhekielessä samassa merkityksessä kuin koska-partikkelia. Kun-partikkeli korostaa ajallista yhteyttä, että edellä sanottu ja seuraavaksi sanottu tapahtuvat ajallisesti yhtä aikaa tai lähekkäin. Vaikka ajallisuus-näkökulmalla ei ole tässä sanotulla ehkä kovin suurta merkitystä, voi se korostaa sanottujen lausumien yhteyttä toisiinsa. Tällä tavoin lapsi liittää jäsenkategorian ”tyttö” ja toiminnan ”ei pidä poikien leikeistä” tiiviisti yhteen.

Tyttö ja poika -kategorioita tuotetaan myös toiminnan kautta. Yksi haastateltava kertoo, että ”*me otetaan usein muita tyttöjä mukaan jos ne haluaa*” (H3). Toisessa haastattelussa lapsi kertoo, että pojat ja tytöt voivat toimia samalla tavoin mutta erissä määrin.

Lapsi: joskus jopa yks tyttö on mua kiusannu tai kiusaa enemmän kuin

Haastattelija: miks pojat kiusaa enemmän kuin tytöt

Lapsi: no ehkä sen takia ku ne leikkii rajuja leikkejä aina

H6

Haastateltava puhuu epäselvästi kohdan, jossa hän sanoo, ketkä kiusaavat enemmän kuin tytöt. Kuuliija kuulee kuitenkin, että hän tarkoittaa poikia. Tyttö ja poika -kategoriat ovat sellaisia, joista toinen aktivoituu, kun toinen mainitaan. Pitää olla olemassa tyttöjä, jotta voi olla olemassa poikia. Tyttö ja poika -kategoriat ovat kategoriakooste. Haastattelija kuulee lapsen sanoman siten, että pojat kiusaavat enemmän kuin tytöt ja kysyy tästä lisää. Lapsen mukaan pojat kiusaavat enemmän kuin tytöt. He myös leikkivät eri tavalla kuin tytöt: pojilla on rajuja leikkejä. Tytöistä ja pojista haastattelussa puhutaan vertaillen näitä kategorioita yhteen (miksi pojat tekevät jotain enemmän kuin tytöt). Tämän vuoksi lapsen sanoma ”no ehkä sen taki ku ne leikkii rajuja leikkejä aina” voidaan ymmärtää siten, että tytöt eivät toimi näin tai ainakaan samassa määrin.

Yksi haastateltava kertoo toisen henkilön olevan ”tyttöfani” (H5). Tämä kuvaus tuottaa tyttö ja poika -kategoriat sekä puhutun henkilön suhteen tähän kategoriaan. ”Faniuden” kuulen tässä tarkoittaa henkilön erityistä ja voimakasta kiinnostusta tyttö-kategoriaan kuuluvia kohtaan. Lapsi korostaa henkilön identiteetin liittymistä sukupuoleen. Faniuden kuuliija kuulee kuuluvan esimerkiksi musiikkiin, mutta sen yhdistyminen tyttö-kategoriaan ei ole vakiintunut kategorisoinnin tapa.

Kaverit

Kysyn lapsilta haastatteluissa, keiden kanssa he leikkivät päiväkodissa. He vastasivat tähän kysymykseen nimillä. Tämän jälkeen kysyin vielä, millaisia nämä henkilöt ovat. Saamani vastaukset voivat kertoa leikkikavereista eikä ole varmuutta, määrittelevätkö lapset kaikki leikkikaverinsa kavereikseen tai ystävikseen. Kysyin välillä ”leikkikavereista” tai ”kavereista”. Leikkikaverit saattoivat olla myös kavereita tai ystäviä. Seuraavassa otteessa haastateltava puhuu niistä, joiden kanssa leikkii, kavereina.

Haastattelija: kenen kaa sä tykkäät leikkiä muuten päiväkodissa

Lapsi: Niilon Anssin ja...

Haastattelija: millasia ne on

Lapsi: kivoja kavereita

H7

Leikkikaverit on mahdollisesti laajempi kategoria kuin kaverit-kategoria. Haastateltava saattoi kertoa voivansa leikkiä ”kaikkien kanssa” tai ”toisten tyttöjen kanssa”. Lapsella saattoi olla kavereita toisessa päiväkotiryhmässä. On myös mahdollista, että lapsi ei tiedä kategorisoisiko jonkun henkilön kaveriksi vai ei. Tästä kertoo seuraava haastatteluote. Lapsi sanoo, ettei tiedä, onko hänellä kavereita.

Haastatelta: *onko kaikilla omat kaverit vai onko sitten niin että vaihtuu aina kaverit*
Lapsi: *no vähän omat kaverit mä en tiedä onko mulla ketään kaveria ... niitä oli kaks*
H4

Kaveri on suhdekategoria, sillä se kertoo puhujan suhteesta johonkin henkilöön tai jonkun toisen henkilön suhteesta toiseen henkilöön. Se kertoo myös tiiviimmästä yhteydestä toiseen henkilöön – ei sattumalta tapaamien ihmisten suhteesta. Kaveri-kategoria sisältää aineistoni mukaan myös alakategoriat: ”uudet kaverit” ja ”vanhat kaverit”.

Haastattelija: *onko päiväkodissa sitten paljon sellaisia lapsia teidän ryhmässä joiden kaa sä et leiki*
Lapsi: *ainakin Kallen kaa kun se oli vanha kaveri niin mä en tykkää enää –*
H2

Lapsi: *ja mä haluan vaan jonkun kaa leikkiä ja löytää uusia kavereita*
H2

Kaveruutta voidaan ymmärtää ajallisuuden kautta. Vanhat kaverit voivat jäädä pois lapsen elämästä tai suhde heihin voi muuten muuttua. Lasten suhteita voidaan ajatella pysyvyyden tai muutoksien kautta. Edellisissä haastatteluotteista käy ilmi, että haastateltava suhtautuu uusiin ja vanhoihin kavereihin eri tavoin: hänen mukaansa uusien kavereiden kanssa on kivempaa kuin vanhojen kavereiden kanssa. Lapsi ei kerro, miksi tavoittelee uusien kavereiden saamista ja osa kavereista jää pois. Tässä lasten yksilöllisyys suhteessa kavereihin korostuu sen sijaan, että korostuisi lapsen velvollisuudet ja suhteen ylläpitäminen heihin. Kaverisuhteet vaativat ylläpitämistä ja siten jonkinlaista suhteen pysyvyyttä. Tämä jää haastattelussa vähemmälle huomiolle, kun lapsi tuo esiin kaverisuhteiden vaihtuvuuden. Kaverisuhteet eivät välttämättä ole yhtä pysyviä kuin esimerkiksi perhesuhteet – on yleisempää, että ihmisellä on uusia ja vanhoja kavereita kuin, että hänellä on esimerkiksi vanha tai aiempi isä ja uusi isä. On mielenkiintoista, että lapset voivat nähdä kaverisuhteensa päiväkodissa muuttuvina.

Kaveri-kategoriaan liittyy tälle kategorialle tyypillistä toimintaa. Tämä tulee ilmi haastateltavan sanoessa, että *”leikitään mutta ainakin mutta ainakin on kiva leikkiä kaverin kaa mutta on ... ainakin jos kaveri ei suostu leikkiin”* (H2). Kaveruksia yhdistää leikki. Leikkiminen voidaan nähdä kaverin kanssa jollain tavalla sitovana: lapsen odotetaan leikkivän kaverinsa kanssa. Suostua-verbin käyttäminen aktivoi moraalista ajattelua: se luo odotuksen, että kaverin kuuluisi suostua yhdessä leikkimiseen, sillä tämä on henkilön kaveri. Tämän vuoksi voi olla vaikeaa määritellä, leikkiikö kaveri toisen kanssa, koska hän on tämän kaveri vai siksi, että haluaa leikkiä tämän kanssa. Yksi haastateltavasti miettii juuri tätä: *”se haluaa leikkiä mun kaa tai ainakin se leikkii mun kaa”* (H3). Tämä näkökulma korostaa kaveri-kategoriaan kuuluvia velvollisuuksia ja pysyvyyttä.

Kaverisuhteita voidaan pitää yllä leikkimällä samaa leikkiä, vaikka kaverukset eivät pitäisikään tästä leikistä yhtä paljon.

Haastattelija: *millaista on leikkiä elisan ja aadan kanssa*

Lapsi: *kivaa mut ne leikkii aina panttereilla varmaan noilla panttereilla*

H4

Tässä otteessa lapsi kertoo, että ”Elisan” ja ”Aadan” kanssa on kivaa leikkiä. Hän tuo esiin, että Elisa ja Aada leikkivät panttereilla, jonka hän erottaa aiemmin sanomastaan ”on kiva leikkiä” mutta-sanalla. Tämän kuulija kuulee siten, että lapsesta ei ole niin kivaa leikkiä panttereilla.

(Leikki)kavereiden kanssa voi olla niin kivaa kuin syntyä riitojakin. Toisaalta niitä, jotka ovat leikkikavereita tai kavereita voidaan kuvata yhteisen huumoritajun kautta. Esimerkiksi yksi haastateltavista sanoo, että kaveria *”naurattaa mun jutut”* (H1). Hän sanoo toisesta henkilöstä, jonka kanssa hän myös leikkii, että tämä henkilö *”sanoo hauskoja juttuja”* (H1). Eräs haastateltava kuvaa niitä, joiden kanssa leikkii *”kivoiksi kavereiksi”* (H7).

Muut kategoriat

Aineistostani esiin nousevia kategorioita voidaan pitää odotettuina. Kuitenkin lapset hahmottavat mahdollisesti olevan olemassa enemmän kategorioita, jotka auttavat ymmärtämään sosiaalisia suhteita päiväkodissa. Tähän viittaa haastateltavan kuvailu hänen puhumastaan henkilöstä, että hän on ”erilainen mutta kuitenkin kiva” (H1).

Haastattelija: *Kenen kaa sä leikit paljon tai pelaat muistipeliä?*

Lapsi: *Arton*

Haastattelija: *Arton kanssa. Onko se sun paras kaveri päiväkodissa?*

Lapsi: *No se Arto.*

Haastattelija: *Millainen Arto on?*

Lapsi: *Se on erilainen mutta kuitenkin kiva.*

H1

Lapsi ei kerro tarkemmin, millä tavalla lapsi on erilainen suhteessa muihin. Kuvaus on hänestä haastattelutilanteessa riittävä. Poikkeavuus päiväkodin muista henkilöistä – ja kenties laajemminkin lapsen elämässä olevista muista henkilöistä – tekee puhutun lapsen tunnistettavaksi lapselle itselleen. Hän ajattelee, että tämä tekee kyseisen henkilön tunnistettavaksi myös kuulijalle. Haastattelija ottaa tämän haastateltavan sanoman riittävänä eikä esitä lisäkysymyksiä siitä, mitä lapsi sanomallaan tarkoittaa.

Lapsi rakentaa ”mutta”-sanalla kontrastin ”erilainen” ja ”kiva” -sanojen välille. Lapsi ennakoi sitä, miten yleensä erilaiseksi määrittelemisen kuullaan liittyvän negatiiviseen arvioon ihmisestä. Erilainen ei ole jotakin hyvää. Lapsi kertoo henkilöstä, joka tekee poikkeuksen suhteessa erilaisuuteen: hän on tästä huolimatta lapsen mielestä ”kiva”. Erilaisuuden vastakohtia voisivat olla tavallinen, tyypillinen ja normaali. Identiteetin tasoilla toisen lapsen määrittelemisen erilaiseksi erottaa hänet paitsi puhujasta myös siitä ryhmästä, johon molempien voi odottaa kuuluvan. Se ryhmän stereotyyppisen henkilökuvan piirre, jota vasten erilaisuus muodostetaan, ei tule ilmi haastattelussa. Puhuttu lapsi voi kuulua siis johonkin kategoriaan tai ryhmään, josta ei kerrota tarkemmin haastattelussa. Sosiaalinen ryhmä tässä voi tarkoittaa myös laajempaa kulttuurista kategoriaa, sillä lapsi voidaan nähdä päiväkotilapsi ja päiväkotiryhmä -kategorioihin kuuluvaksi.

7.3. Lapset yksilöllisinä ja sosiaalisina toimijoina

Kuva lasten toimijuudesta muodostuu monipuoliseksi. Se käsittää toimintoja kuten leikkiminen (tähän liittyen pelaaminen, ruudun hyppinen ja leikit), päiväkodin arkeen liittyvät toiminnot (retkillä käyminen, esikoulutehtävien tekeminen, retkillä käyminen ja niin edelleen) ja kiusaaminen. Omasta suhteesta toisiin henkilöihin tai ryhmään kerrottiin toiminnoilla kuten toisen henkilön rauhoittaminen, konfliktin ratkaiseminen, kiusaamattomuussopimuksen noudattaminen ja mielen muuttaminen siitä, kenen kanssa haluaa leikkiä. Toimijuus voi olla passiivista tai aktiivista, sosiaalista tai yksilöllistä toimijuutta. Kuitenkin yksilöllistä toimintaa lapset suhteuttavat sosiaaliseen identiteettiinsä, kuulumiseensa päiväkotiin tai päiväkotiryhmään.

Lapset esittävät itsensä päiväkotilapsi-identiteetin kautta niin aktiivisina kuin passiivisinakin toimijoina. He voivat katsoa toimintansa liittyvän sosiaalisen identiteettiinsä. Tästä kerrotaan monikon ensimmäistä persoona ”me” käyttämällä siten, että ”me teemme näin”, tai passiivia käyttämällä siten, että ”tehdään näin”. Lapset voivat kuvata päiväkotilapsi-identiteettinsä kautta toimintansa ulkoapäin ohjautuvaksi, jolloin lapsen toimijuus näyttäytyy passiivisena. Tästä kertovat myös toiminnan kuvaukset ”saa”, ”pitää” tai ”täytyy” tehdä. Esimerkkeinä näistä toiminnoista on esikoulutehtävien tekeminen, nukkuminen ja retkillä käyminen. Se, kuka päättää toiminnasta, ei tule ilmi useimmissa näissä kohdissa haastatteluita. Yhdessä haastattelussa lapsi kertoo, että lastenhoitaja ”Leila” on se, joka päättää, saako nukkumahuoneessa vain loikoilla vai ei. Lapsista rakentuu kuva päätöksenteon kohteina. (Ks. luku 7.1.)

Lapsi voi esittää myös toimijuutensa passiivisena kertomalla, että päiväkodissa on ”tylsää”. Kuvausten kuuliija kuulee siten, että ympäristö joko tarjoaa tai ei tarjoa toimintaa. Motivaatio toiminnalle odotetaan lähtevän ulkoapäin, jolloin kuva lapsen toimijuudesta muodostuu passiiviseksi. Toisaalta päiväkoti instituutiona tarjoaa puitteet lasten aktiiviselle toiminnalle kuten leikille. Esimerkiksi yksi haastateltava kertoo, että päiväkodissa on kivaa ”leikkiä vapaasti” (H3). Tämän kuuliija kuulee siten, että vapaus tarkoittaa ulkoapäin tulevien rajoitteiden puuttumisena ja motivaation lähtemisestä leikkijästä itsestään.

Jotkin toiminnot saatetaan liittää aineistosta esiin tuleviin kategorioihin. Edellä kuvasin jo toimijuutta päiväkotilapsi-kategorian kautta. Kategoriat herättävät eloon niin ryhmäjäsenyyksiä ja siten sosiaalista toimijuutta kuten kategorioiden tytöt, pojat ja ryhmät kohdalla. Kavereiden kohdalla toimijuus on yksilöllisempää ja nostaa esiin yksittäisten ihmisten suhteet. Esimerkiksi kategorian liitetystä toiminnasta ja siten sosiaalisen toimijuuden rakentamisesta kertoo se, että haastateltava kertoo ottavansa toisia tyttöjä mukaan leikkiin.

Eräs haastateltava kertoo, että ”*noo jotkut on kivoja sitten ainakin jotkut rakastaa ainakin mua rakastetaan - -*” (H3). Toimijuus on passiivista, sillä lapsi ei kerro itse rakastavansa muita vaan olevansa rakkauden kohde. Koska haastateltava ei kerro, kuka häntä rakastaa, kuulen haastateltavan sanoman siten, että rakastaminen sitoo häntä päiväkotiin tai päiväkotiryhmään. Toisaalta hän tunnistaa, ettei kaikkia lapsia välttämättä rakasteta sanomalla, että ”*ainakin mua rakastetaan*”. Hän ei ole varma, rakastetaanko muita päiväkodissa. Haastateltava kertoo itsestään siten, että häntä rakastetaan päiväkodissa, mutta samalla hän kertoo siitä, millaisena näkee päiväkodin tai päiväkotiryhmän. Lapsen mukaan päiväkodissa ihmisten välillä on mahdollisesti myös tunnesuhteita, jotka lähentävät ihmisiä.

Aktiiviseksi lapset kuvaavat toimintansa leikkiessään ja toimiessaan toisten lasten kanssa. Toinen voidaan nähdä haluavan leikkiä itsen kanssa, koska tämä toinen haluaa. Lapsi voi pyrkiä aktiivisesti ratkaisemaan konflikteja, etsiä uusia kavereita tai vaikka pyrkiä rauhoittamaan toista lasta. Seuraava esimerkki koskee toimintaa tilanteessa, jossa lapsi haluaisi ”*rauhoittaa*” lasta, jota ei oteta mukaan leikkiin.

Haastattelija: *joo tota onko joskus tilanteita että sä haluut leikkiä joidenkin kaa mutta sä et pääse leikkiin mukaan*

Lapsi: *joo on ainakin mä en ainakaan tiiä ainakin Jussi ei oo päästäny Heikkiä leikkiin mukaan mutta ainakin Heikki ainakin.. kiusaa Heikki niin silloin sen on vaan mää jotenkin haluan sitä niin ku te jonkin jollain tavalla rauhoitta mut mä en tiiä miten mutta ei sillä oo väliä miten*

H2

Kysyn lapselta, onko tilanteita, että hän ei pääse leikkiin mukaan. Lapsi kertoo toisista lapsista päiväkodissa, joista toinen ei ole päästänyt toista leikkiin mukaan. Haastattelussa on puhetta kiusaamisesta. Rauhoitella-toiminnan kuulija kuulee liittyvän toiminta-vastauksena siihen, että puhuttu lapsi,

jota halutaan rauhoitella, on jotenkin kiihtynyt ja hänellä on paha mieli. Rauhoittaa-toiminnalla lapsi kertoo pyrkivänsä muuttamaan toisen lapsen tunnetilaa rauhallisemmaksi. Rauhoittaminen-toiminnan kuulen myös liittyvän siihen, että lapsi välittää tästä toisesta, jota hän haluaa rauhoitella. Lapsi kertoo tuntevista, empaattisista yksilöistä, jotka voivat ymmärtää toisiensa tunnetilaa ja voivat vaikuttaa toisiinsa.

Kiusaaminen tai kiusaamattomuus tuli esiin sekä spontaanisti että haastattelijan kysymysten herättäminä. Osa lapsista kertoi, että kaikki eivät noudata kiusaamattomuussopimusta. Yksi haastateltavista puolestaan antaa olettaa, että päiväkodissa noudatetaan kiusaamattomuussopimusta, koska muuten joutuu askartelemaan sydämen. Hän ei varsinaisesti kerro, mitä päiväkodissa tapahtuu, vaan viittaa kiusaamattomuussäännön olemassaoloon ja luonteeseen. (H1) Toinen haastateltavista kertoo, että aikaisemmin on kiusattu ennen kiusaamattomuussopimuksen ”keksimistä” (H2). Yksi haastateltavista kertoo, että ”kiusaava henkilö” on muuttanut pois eikä ole enää samassa päiväkodissa (H6). Tämä kertoo siitä, miten kiusaaminen tuodaan esiin osana ryhmää ja ryhmään vaikuttavana toimintana. Se, että kiusaamista on ollut aiemmin ja ”kiusaava” henkilö on muuttanut pois päiväkodista, kertoo sosiaalisen ryhmän muutoksesta ajan myötä ja siten päiväkotiryhmän sosiaalisesta identiteetistä. Toisaalta kiusaaminen voidaan nähdä yksittäisten henkilöiden toimintana.

Eräs haastateltava korostaa kykyä puolustaa itseään. Hän kertoo, että jos häntä kiusataan, hän ”*voi helposti ärsyntyä kuin sonni*” (H2). Lapsi tuo esiin henkilökohtaista toimijuuttaan ja minäkuva. Taustana sanotulle toimii päiväkotiryhmä sosiaalisena ryhmänä, jonka haastattelija on kysymyksessä tuonut keskusteluun. Toisaalta lapsen sanoman voi kuulla siten, että itsensä puolustaminen on lapselle tärkeää ryhmässä toimimisen kannalta. Tämän hän liittyy siihen, että voi päiväkodissa voi tulla kiusatuksi.

Yksi lapsi kertoo siitä, kuinka lapsi miettii kenen kanssa haluaisi leikkiä ja hänen mielensä voi muuttua.

Haastattelija: *hmm no entä onko joskus sillai että joku haluais leikkiä sun kaa mut sä et haluais leikkiä jonkun kaa*

Lapsi: *joskus mulla muuttuu mieli*

Haastattelija: *millä tavalla muuttuu mieli*

***Lapsi:** että mä haluun leikkiä jonkun toisen kaa*

H7

Edellisessä otteessa lapsen sanomaa tarkastellessa muodostuu kuva lapsen sosiaalisesta ja henkilökohtaisesta identiteetistä. Lapsi perustelee omaa toimintaansa sillä, että hänellä on mieli, joka voi muuttua. Toimijuus on aktiivista, itsestä, lapsen omasta mielestä lähtevää tai motivoitunutta. Lapsi lisää sanan ”joskus” sanomansa ”*mulla muuttuu mieli*” eteen. Joskus-sanalla voidaan pehmentää sanottavaa asiaa silloin, kun sanottu ennakoituaan olevan odotusten vastainen. Asiaa, jota halutaan korostaa, voidaan vahvistaa aikamuodolla ”aina”. ”Sinä teet aina niin” on paljon varmemmin ja vakuuttavammin ilmaistu kuin sanottu ”sinä teet joskus niin”. Kuvailun luonne aukeaa myös siten, kun miettii vaihtoehtoisia tapoja ilmaista sama asia. Sen sijaan, että lapsi sanoisi, että ”*joskus mulla muuttuu mieli*”, hän voisi sanoa ”joskus muutan mieltäni”. Lapsi on ilmaissut asiansa niin, että hänen oma vaikutuksensa tapahtumaan näyttää vähäiseltä. Lapsen mieli asettuu lauseessa toimijan asemaan. Näin lause on samalla luonnollistettu, ”näin tapahtuu”. Joskus-sanankäyttö ja mielen asettaminen toimijan asemaan saattavat johtua siitä, että päiväkodissa on sääntönä, että kaikki on otettava leikkiin mukaan. Poikkeus tästä säännöstä ei ole suotavaa, joten säännöstä poikkeavat tavat toimia ilmaistaan ennakoituina siten, etteivät ne ole sellaisia, joita kuuliija odottaa kuulevansa. Lapsi suhteuttaa toimintaansa ryhmänsä toimintakäytäntöihin.

Leikkiin on otettava mukaan muita lapsia, sillä päiväkodissa on sellainen sääntö. Tällainen sääntö on osa päiväkodissa lasten kanssa laadittua kiusaamattomuus-sopimusta. Jos sopimusta rikkoo, pitää askarrella sydän henkilölle, jota kohtaan on tehnyt sopimattomasti. Tämä sääntö voidaan nähdä pakkona, luonnollistettuna sääntönä, joka sitoo kaikkia. Esimerkiksi yksi haastateltavista kertoo, että jos sääntöä rikkoo, niin ”*joutuu*” tekemään sydämen ja se ”*pitää*” värittää jonkin väriksi (H1). Sitoutuminen sääntöihin tällä tavoin kertoo sääntöjen laatimisen voimasta. Toisaalta eräs haastateltava pyrki muuttamaan säännön tai sopimuksen määrittämää toimintaa itsestä lähteväksi toiminnaksi seuraavanlaisesti: ”*pakko ottaa leikkiin tai mä otan leikkiin nykyään*” (H4). Tässä lapsi puhuu yleisesti, että ”on pakko ottaa leikkiin”. Hän ei määrittele tarkemmin kenen täytyy ottaa ja kenet täytyy ottaa, vaan tällainen yleistyksen kuuliija kuulee viittauksena olemassa olevaan sääntöön päiväkodissa. Seuraavaksi hän asettaa samanarvoiseksi oman toimintansa tai-sanalla, jolla hän jatkaa kertomistaan. Hän kertoo ottavansa leikkiin mukaan muita. Hän ei korosta, että hän ”voi” ottaa leikkiin mukaan muita, vaan kertoo toimivansa siten, että ottaa toiset mukaan leikkiin. Lapsi ei ker-

ro omasta motiivistaan siihen, miksi ottaa leikkiin mukaan. Hän kuitenkin tuo esiin oman toimintansa irrallaan tai vaihtoehtoisena kuvauksena säännölle ”leikkiin on otettava mukaan” liittämättä näitä asioita tiiviisti yhteen - hän voisi käyttää puheessaan ja-sanaa tai-sanana sijaan. Tällä tavoin, vaikka lapsi ei tuo omaa motiiviaan leikkiä muiden kanssa kovin selvästi esiin, hänen sanomansa voidaan kuulla siten, että hän ottaa omasta halustaan toiset lapset leikkiin mukaan. Lapsen sanoman voi tulkita siten, että se kertoo lapsen sitoutumisesta päiväkotiryhmään: hän tuo esiin tässä sekä kuulumisen päiväkotiryhmään (sosiaalinen identiteetti) mutta toisaalta korostaa yksilöllistä toimijuutta, henkilökohtaista identiteettiään, millainen hän on tai miten hän toimii.

7.4. Yhteenveto tuloksista

Tutkimukseni tuloksena muodostuu kuva muutamista sosiaalisista kategorioista ja ryhmistä, joiden avulla lapset hahmottavat sosiaalisia suhteitaan päiväkodissa. Aineistostani nousee esiin seuraavat kategoriat: päiväkotilapsi, aikuinen, päiväkotiryhmät (mukaan lukien esikouluryhmä), tytöt, pojat, kaverit ja leikkikaverit. Kategoriat olivat vaihtoehtoisia tapoja hahmottaa sosiaalisia suhteita. Esimerkiksi lapsilla saattoi olla kavereita ja leikkikavereita toisessa päiväkotiryhmässä, joten suhdetta heihin voitiin hahmottaa niin ryhmäjäsenyyden kuin myös kavereuden näkökulmasta. Toisaalta käsittelin aikuinen-kategoriaa päiväkotilapsi-kategorian yhteydessä. Nämä kategoriat eivät ole vaihtoehtoisia siten, että henkilö voisi kuulua kumpaankin ja hänen kuulumistaan jompaankumpaan voitaisiin tuoda esiin. ”Aikuinen” ja ”päiväkotilapsi” –kategoriat ovat yhteydessä toisiinsa, ne muodostavat yhdessä kategoriakokoelman. Näihin kategorioihin kuuluvien välillä on erityisiä suhteita. Kategorioiden avulla pystyttiin myös määrittelemään yksilön suhdetta ryhmään silloin, kun yksilö oli jotenkin erilainen kuin stereotyyppinen ryhmän jäsen tai suurin osa muista päiväkotilapsista. Tämä erilaisuus kertoo myös eri kategorioiden ja sosiaalisten ryhmien olemassaolosta. Lapsilla on käytössään mahdollisesti myös muita kategorioita sosiaalisten suhteidensa hahmottamiseksi, jotka eivät tule esiin tässä aineistossa.

Kategorisoinnilla voidaan sekä liittää ihmisiä toisiinsa että etäännyttää ihmisiä toisistaan. Samaan kategoriaan liittämällä luodaan yhteenkuuluvuutta tuohon kategoriaan kuuluvien ihmisten kesken. Vastaavasti luodaan enemmän tai vähemmän etäisyyttä vastakategoriaan kuuluvien henkilöiden kesken. Toisaalta pelkän kategorian mainitseminen ei sinällään kerro tyhjentävästi, millainen ryh-

mien välisten suhteiden laatu on: esimerkiksi tytöt voivat kertoa valitsevansa leikkikavereikseen samaan kategoriseen ryhmään kuuluvia henkilöitä mutta toisaalta tyttö- ja poikakategorioilla voitiin tehdä ymmärrettäväksi positiivista kiinnostusta toisen ryhmän jäseniin. Kategorioiden mainitseminen nostaa esiin yksilön sosiaalisen toimijuuden ja sitoutumisen ryhmiin.

Lapset rakentavat haastatteluissa päiväkotia instituutiona, jossa heillä on päiväkotilapsen asema. He ovat päätöksenteon ja vallan kohteina: joku muu päättää käyvätkö he retkillä ja esimerkiksi saavatko he vain loikoilla hereillä nukkumahuoneessa. Näistä asioista lapset kertoivat käyttämällä ilmaisuja ”täytyy”, ”pitää” tai ”saa” tehdä jotain. Toisaalta päiväkoti on paikka, jossa myös lapset ovat aktiivisia toimijoita. Aktiivinen toimijuus tulee esille suhteessa toisiin lapsiin päiväkodissa: he esimerkiksi leikkivät toistensa kanssa ja ratkaisevat konflikteja.

Päiväkotiryhmä on kategoria ja tapa hahmottaa suhteita muihin lapsiin. Päiväkotiryhmää yhdistää esimerkiksi kiusaamattomuussopimus, josta poikkeaminen saa lapsen poikkeamaan stereotyyppisestä ryhmänjäsenestä. Päiväkotiryhmä nähdään ajassa muuttuvana, jonka jäsenet saatavat vaihtua. Kiusaaminen ilmiönä nähdään esiintyvän eri tavalla ennen kuin nyt. Päiväkotiryhmä nähdään koostuvan keskenään erilaisista yksilöistä. Päiväkotiryhmään kuulumista voidaan tuoda esille esimerkiksi siten, että sitä käytetään etäännyttämään toisia lapsia itsestä. Tästä esimerkkinä oli se, kun lapsi kertoo toisen ryhmän jäsenten tuijottaneen häntä nokkahuilutunnilla.

Kavereiden ja leikkikavereiden kanssa kerrotaan muun muassa leikkimisestä. Kavereiden kanssa on kiva leikkiä. Leikkiminen saatetaan nähdä jopa olennaisena osana kaverisuhdetta ja jollain tapaa velvoittavana – kaverin voidaan odottaa ”suostuvan” leikkimään itsen kanssa. Kaverisuhteet voidaan nähdä muuttuvina: lapsella saattaa olla sekä vanhoja ja uusia kavereita.

Tutkimuksessani tarkastelen lasten sosiaalisia suhteita myös käsittelemällä lasten toimijuutta. Toimijuus voi olla sosiaalista toimijuutta, joka kertoo lapsen sitoutumisesta sosiaaliseen ryhmään, esimerkiksi tyttö ja poika -kategorioihin sekä päiväkotilapsi-kategoriaan. Toimijuus voi olla enemmän tai vähemmän itsestä lähtevää, enemmän tai vähemmän aktiivista tai passiivista toimijuutta. Passiivisesta toimijuudesta he kertoivat esimerkiksi siten, mitä päiväkodissa ”saa”, ”täytyy” tai ”pitää” tehdä päiväkodissa. Aktiivinen toimijuus tulee esiin lasten kertomana yksilöiden välisessä toimin-

nassa, jossa lapset muun muassa leikkivät toistensa kanssa, ratkaisevat konflikteja ja ovat kykeneväisiä puolustamaan itseä. Yksilöllistä toimijuutta tuodaan esiin suhteessa ryhmäjäsenyyteen. Yksilöllisen ja sosiaalisen toimijuuden esiintyminen ei ole ristiriidassa keskenään, sillä ne voivat esiintyä yhtä aikaa. Lapsi suhteuttaa omaa toimintaansa ryhmän toimintatapoihin muokkaamalla sitä tapaa, jolla kertoo asiasta. Esimerkiksi lapsi voi kertoa, että hänellä ”muuttuu mieli” siitä, kenen kanssa hän haluaa leikkiä. Hän esittää sanomansa ennakoiden sitä, että ryhmässä hänen odotetaan leikkivän kaikkien kanssa. Lapsi voi myös kertoa sitoutumisestaan ryhmään ja sosiaalisesta identiteetistään unohtamatta omaa yksilöllistä toimijuuttaan. Tästä oli esimerkkinä haastatteluote, jossa lapsi kertoi, että ”(on) pakko ottaa leikkiin tai mä otan leikkiin nykyään” (H4).

8. Tutkimuksen arviointia

Tutkimuksen kuuluu mennä aineiston teemoittelua tai luokittelua syvemmälle. Tulokset syntyvät tulkinnan kautta. Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen (2010) tunnistavat analyysin ensimmäisiksi vaiheiksi 1) tutkimusongelman asettamisen ja tutkimuskysymysten tarkentamisen ja 2) aineiston keräämisen tavan valinnan ja aineiston keräämisen. Seuraavaksi tutkija 3) tutustuu, järjestää ja rajaa aineiston sekä 4) luokittelee aineiston ja löytää teemoja tai ilmiöitä. Tämän jälkeen tutkija 5) analysoi aineiston, vertailee teemoja tai ilmiöitä keskenään sekä muodostaa tulkintasäännön. Tutkija 6) kokoaa tulokset, tulkitsee, koettelee tulkinnan tuloksia suhteessa aineistoon ja sen ulkopuolelle. Lopuksi tutkija vielä 7) käy teoreettista dialogia, arvioi tutkimuksen käytännön vaikutuksia ja identifioi jatkotutkimustarpeet. Tutkimuksen tekeminen on ollut pitkä prosessi, joka on vaatinut tulkintaa ja tulkintojen tarkistamista, uudelleentulkintaa ja välillä jopa palaamista analyysin ensimmäiseen vaiheeseen: tutkimuskysymysten pohdintaan ja tarkentamiseen. Olen kuitenkin päässyt analyysissäni pelkkää aineiston luokittelua tai teemoittelua, sisällönanalyysiä, pidemmälle. Tässä on auttanut etenkin teoreettiset ja analyysiin liittyvät menetelmälliset valinnat. Ilman omaa näkökulmaa siitä, miten käytän itse-kategorisoinnin teoriaa ja jäsenkategoria-analyysin teoriaa aineistoni analyysissä, en olisi saanut aineistostani esiin jotain uutta ja mielenkiintoista.

Olen pohtinut haastattelujen toteuttamista, lasten asemaa haastatteluissa ja eettisiä kysymyksiä aiemmissa kappaleissa. Tässä kappaleessa en tarkastele näitä aiheita enempää. Seuraavassa arvioin aineiston riittävyttä ja tutkimuksen yhteiskunnallista merkittävyyttä. Aineistoni käsitti seitsemän haastattelua, jotka kestivät kahdeksasta minuutista reiluun puoleen tuntiin. Haastattelut olivat siis suhteellisen lyhyitä. Tutkimukseni tarkoituksena on tuoda esiin sitä kirjoa, jolla lapset kategorisoivat itseään ja muita sekä miten he näin kertovat sosiaalisista suhteistaan päiväkodissa. Tämä kirjo olisi voinut olla laajempi, jos olisin tehnyt enemmän haastatteluita. Jos olisin tehnyt määrällistä tutkimusta tai etsinyt kategorisointeja, jotka toistuvat eri haastatteluissa, olisi haastatteluiden määrä ollut kuitenkin oleellisempi. Laadullisessa tutkimuksessa huomio kiinnittyy enemmän teoreettisten valintojen, tulkintojen perustelujen sekä tutkimusprosessin läpinäkyvyyden arviointiin. Näiden

avulla voidaan arvioiden tutkimuksen luotettavuutta. (Ks. tutkimuksen luotettavuudesta esim. Ruusu-
suvuori & Nikander & Hyvärinen 2010.)

Tutkimusta voidaan arvioida myös tutkimuksen aiheen ja tutkimustulosten yhteiskunnallisen merkittävyyden kautta. Tutkimukseni ei ole ollut interventiotutkimus enkä ole pyrkinyt sillä vaikuttamaan esimerkiksi poliittiseen päätöksentekoon. Ennemminkin tutkimukseni merkitys on lapsuuden ymmärtämisen lisäämisessä. Tässä olen onnistunut tutkimuksessani mielestäni hyvin. Tutkimukseni tuo uutta tietoa siitä, miten lapset hahmottavat sosiaaliset suhteensa päiväkodissa. Tutkimukseni avulla olen myös pyrkinyt tekemään ymmärrettäväksi yhdestä näkökulmasta lasten käyttämää kieltä ja mielen rakentumista. Tutkimukseni tuo esiin yhden tavan, jolla päästä kiinni lasten omiin tapoihin kategorisoida todellisuutta. Lapsen näkökulmien esille saamisessa aineistonkeruumenetelmänä haastattelu, tulosten tulkinnan kehyksenä itse-kategorisoinnin teoria ja aineiston analyysimenetelmänä jäsenkategoria-analyysi ovat olleet tarkoituksenmukaisia valintoja. Lasten haastattelemine ja lapsien omien näkökulmien esiin tuominen tutkimuksen keinoin on tärkeää. Lapset ovat osaa yhteiskuntaa ja heillä on oikeus tulla kuulluksi lapsiin ja lapsuuteen kohdistuvassa tutkimuksessa.

9. Pohdintaa ja jatkotutkimusaiheita

Tutkimuskysymykseni on, mitä lapset kertovat sosiaalisista suhteistaan päiväkodissa. Tutkimukseni mukaan tästä on mahdollista muodostaa käsitystä tutkimalla sitä, millaisia sosiaalisia ja henkilökoh-
taisia identiteettejä lapset tuovat esiin. Käsittelen myös sitä, millaista toimijuutta lapset näiden kaut-
ta tuottavat. Tutkimukseni luo kuvaa siitä, millaista on olla lapsena päiväkodissa lasten näkökul-
masta, ja tarkemmin siitä näkökulmasta, miten lapset näkevät sosiaaliset suhteensa päiväkodissa.
Tutkimuksessani on ”heimolapsi”-näkökulma. Jamesin, Jenksin ja Proutin (1998, 28–30) mukaan
tämän näkökulman etuna on se, että sen avulla voidaan tehdä ymmärrettäväksi lasten käyttämää
kieltä ja mielen rakentumista.

Osa tutkimukseni tuloksista on odotettuja: esimerkiksi esiin tulleet kategoriat ovat sellaisia, joita
lapsilla on odotetusti käytössään. Myös lasten toimijuus aktiivisina sosiaalisten suhteiden rakentaji-
na on odotettua aiemman suomalaisen päiväkotitutkimuksen näkökulmasta. Aiemmassa päiväkoti-
tutkimuksessa lasten välisistä suhteista on tuotu esille esimerkiksi se, että he neuvottelevat tulevasta
toiminnastaan (Kalliala 1999, 186–190; Strandell 1995, 31), lasten välillä on konflikteja (Kronqvist
2004, 74–83) ja leikkiminen on osa lasten välisiä suhteita (mm. Kalliala 1999; Strandell 1995; Vuo-
risalo 2009; Hännikäinen 2005). Aiemman tutkimuksen näkökulmasta lapset myös muodostavat
kaverisuhteita ja nämä ovat merkityksellisiä heille (Kalliala 1999, 181; Corsaro 2003, 37–65), ryh-
miin muodostuu rakenne (Lehtinen 2009, 96–98; Kalliala 1999, 182; Koivula 2011, 126–129) sekä
tytöt ja pojat leikkivät yhteisiä ja erillisiä leikkejä (Karimäki 2012, Kalliala 1999, Hyvönen & Juu-
järvi 2004). Holkeri-Rinkisen (2009) tutkimuksessa selvisi, että esikoululaisuus voi tarkoittaa eri-
tyistä asemaa päiväkodissa. Toiminta, erilaiset lasten väliset suhteet ja ryhmät tulevat näissä tutki-
muksissa esiin. Myös oma tutkimukseni kertoo näistä asioista.

Uutta tietoa tutkimukseni luo siitä, miten lapsi kertoo identifioitumisestaan sekä päiväkotikohtaisiin
kategorioihin (päiväkotilapsi, päiväkotiryhmät) että laajempiin kulttuurisiin kategorioihin (tytöt,
pojat, kaverit). Tutkimukseni kertoo myös siitä, miten lapset käyttävät näitä kategorioita ja tuovat
ne esiin puheessaan. Aikaisempaa suomalaista lapsuustutkimusta itse-kategorisoinnin ja jäsenkate-

goria-analyysin näkökulmasta ei ole. Tutkimukset eivät tuo esiin esimerkiksi sitä, miten lapset itse ylläpitävät tyttö- tai poika-kategorioita. Kategoriat ovat usein tutkijan valitsemia kategorioita, joita hän käyttää aineiston tulosten tulkinnassa.

Useat aiemmat päiväkotitutkimukset lasten välisistä suhteista ovat lasten välisen toiminnan ja vuorovaikutuksen tutkimusta. Poikkeuksena aiemmassa tutkimuksessa ovat Lahikaisen ja Sundquistin (1979) tutkimus lasten sosiaalisista suhteista kiintymyssuhdeteorian näkökulmasta ja Koivulan (2011) tutkimuksessa muodostuva kuva päiväkodissa rakentuvista ystävyyssuhteista ja ryhmän rakenteesta. Tutkimukseni eroaa siten osasta aiemmista tutkimuksista, etten tarkastele lasten välistä toimintaa sinänsä, vaan sitä, miten lapset näkevät nämä toiminnot osana suhteitaan ja eri identiteetin tasoja. Enemmän tutkimusta tarvittaisiin siitä, miten lapset hahmottavat sosiaaliset suhteensa ja muodostavat suhteita toisiin yksilöihin ja ryhmiin päiväkodissa. Mielenkiintoista jatkotutkimusta voisi tehdä tutkimalla tarkemmin sitä, miten lapsi identifioituu sosiaaliseen ryhmään päiväkodissa ja tuottaa sitoutumista ryhmään.

Tutkimukseni perusteella lapset hahmottavat erilaisuutta suhteessa stereotyyppiseen päiväkotiryhmän jäsenen. Jatkotutkimuksessa voitaisiin tutkia myös sitä, miten lapset hahmottavat ja suhtautuvat yksilöiden erilaisuuteen. Tämä on ajankohtainen aihe yhteiskunnan monikulttuuristumisen myötä, jolloin yhä useampi lapsi on tekemisissä eritaustaisten henkilöiden kanssa.

Lapset viettävät arjessaan paljon aikaa päiväkodissa. Se, millaisia ihmisiä, ryhmiä ja käytäntöjä päiväkodissa on, on yhteydessä lasten identiteettiin. Tällä saattaa olla myös kauaskantoisia seurauksia. On esimerkiksi tutkittu, että huono sosiaalinen asema vertaisryhmässä voi muodostua jo päiväkotiaikana ja jatkua samana kouluaikoina (Laine & Neitola & Auremaa & Laakkonen 2010). Tästä näkökulmasta lasten identiteetin pitkäikäistutkimus olisi tärkeää.

Tutkimukseni ei ollut ongelmalähtöinen tutkimus eikä interventiotutkimus. Näillä tutkimuksilla olisi kuitenkin paikkansa myös lasten sosiaalisten suhteiden tutkimuksessa päiväkodissa. Sosiaalipsykologiaan perehtyneellä tutkijalla voi olla paljon tietoa esimerkiksi sekä yksilöiden että ryhmien toiminnan ja asenteiden muuttumisesta ja muuttamisesta. Jatkotutkimuksissa lapsiin ja lapsiryhmiin kohdistuvat interventiotutkimukset voisivat olla hedelmällisiä. (Ks. esim. Hankonen 2012.) Esimer-

kiksi päiväkotiryhmällä, johon haastatteleman lapset kuuluivat, oli käytössä kiusaamattomuussopimus. Tällaisen sopimuksen käyttöönottoa ja sen vaikutuksia ryhmään ja yksilöihin voisi tutkia tarkemmin.

LÄHTEET

- Alanen, Leena (2009) Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa: Alanen, Leena & Karila, Kirsti (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 9–30.
- Alanen, Leena & Bardy, Marjatta (1990) Lapsuuden aika ja lasten paikka: tutkimus lapsuudesta yhteiskunnallisena ilmiönä. Sosiaalhallituksen julkaisuja 12/1990. Helsinki: Sosiaalihallitus.
- Alasuutari, Maarit (2009) Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa: Ruusu-vuori, Johanna & Tiittula, Liisa (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 145–162.
- Alderson, Priscilla (2004) Ethics. Teoksessa: Fraser, Sandy & Lewis, Vicky & Ding, Sharon & Kellett, Mary & Robinson, Chris (2004) Doing Research with Children and Young People. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications, 97–112.
- Barrett, Martyn & Wilson, Hannah & Lyons, Evanthia (2003) The Development of national in-group bias: English children's attributions of characteristics to English, American and German people. *British Journal of Developmental Psychology* 21, 193–220.
- Bennett, Mark & Sani, Fabio (2008) Children's subjective identification with social groups: a self-stereotyping approach. *Developmental Science* 11:1, 69–75.
- Butler, Carly & Weatherall, Ann (2009) "No, We're Not Playing Families": Membership Categorization in Children's Play. *Research on Language & Social Interaction* 39:4, 441–470.
- Christensen, Pia & James, Allison (2008) Introduction. *Researching Children and Childhood Cultures of Communication*. Teoksessa: Christensen, Pia & James, Allison (toim.) Research with Children. Perspectives and Practices. Second Edition. Oxon: Routledge, 1–9.
- Corsaro, William A. (2003) We're Friends Right? Inside Kid's Culture. Washington D.C.: Joseph Henry Press. Luettu lähteestä: ebrary Academic Complexe 12.10.2012.
- Eder, Donna & Fingerson, Laura (2002) Interviewing Children and Adolescents. Teoksessa: Gubrium, Jaber F. & Holstein, James A. (toim.) Handbook of Interview Research. Context & Method. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, 181–201.
- Fraser, Sandy (2004) Situating Empirical Research. Teoksessa: Fraser, Sandy & Lewis, Vicky & Ding, Sharon & Kellett, Mary & Robinson, Chris (2004) Doing Research with Children and Young People. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications, 15–26.

Fraser, Sandy & Robinson, Chris (2004) Paradigms and Philosophy. Teoksessa: Fraser, Sandy & Lewis, Vicky & Ding, Sharon & Kellett, Mary & Robinson, Chris (2004) Doing Research with Children and Young People. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications, 59–77.

Goodwin, Marjorie Harness & Kyratzis, Amy (2007) Children Socializing Children: Practices for Negotiating the Social Order Among Peers. *Research on Language & Social Interaction* 40:4, 279–289.

Hankonen, Nelli (2012) Sosiaalipsykologia vaikuttamisen tieteenä, vaikuttajana yhteiskunnassa. Teoksessa: Lahikainen, Anja Riitta & Suoninen, Eero & Järventie, Irmeli & Salonen, Marko (toim.) Sosiaalipsykologian sukupolvet. Tampere: Vastapaino, 243–260.

Helavirta, Susanna (2006) Lasten hyvä ja huono elämä eläytymistarinoiden valossa. Teoksessa: Forsberg, Hannele & Ritala-Koskinen, Aino & Törrönen, Maritta (toim.) Lapset ja sosiaalityö. Kohtaamisia, menetelmiä ja tiedon uudelleenarviointia. Jyväskylä: PS-kustannus, 195–219.

Holkeri-Rinkinen, Liisa (2009) Aikuinen ja lapsi vuorovaikutusta rakentamassa. Diskurssianalyytinen tutkimus päiväkodin arjesta. Tampere: Tampere University Press, Acta Electronica Universitatis Tamperensis: 835.

Hulkko-Sjöman, Ulla (2012) Esikouluikäisten lasten haastattelu – puhujan roolit, valta ja tutkimusvalinnat. Pro gradu -tutkielma. Sosiologia. Tampere: Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö, Tampereen yliopisto.

Hurtig, Johanna (2006) Lasten tieto sosiaalityön haasteena. Teoksessa: Forsberg, Hannele & Ritala-Koskinen, Aino & Törrönen, Maritta (toim.) Lapset ja sosiaalityö. Kohtaamisia, menetelmiä ja tiedon uudelleenarviointia. Jyväskylä: PS-kustannus, 167–193.

Hutchby, Ian (2005) Children's Talk and Social Competence. *Children & Society* 19, 66–73.

Hyvönen, Pirkko & Juujärvi, Marjaana (2004) Anssi Kela hampaankolosta? – tyttöjen ja poikien ideoita leikin ympäristöistä. Teoksessa: Hyvönen, Pirkko & Lehtonen, Miika & Rajala, Raimo (toim.) LAPSET-seminaarin artikkelijulkaisu 2004. Rovaniemi: Lapin yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, Mediapedagogiikkakeskus, Let's Play –projekti, 59–70.

Hännikäinen, Maritta (2005) Leikki ja pelit yhteenkuuluvuuden tunteen luojina ja oppijoiden yhteisön rakentajina esiopetusryhmässä. Teoksessa: Niikko, Anneli & Korhonen, Riitta (toim.) Lapsuuden puutarhassa. Joensuu: Joensuun yliopisto, 76–88.

James, Allison & Jenks, Chris & Prout, Alan (2002) Theorizing Childhood. Cambridge, UK: Polity Press.

Jetten, Jolanda & Postmes, Tom (2006) Introduction: The Puzzle of Individual and the Group. Teoksessa: Postmes, Tom & Jetten, Jolanda (toim.) Individual and the Group. *Advances in Social Identity*. London: SAGE Publications, 1–10.

Jokinen, Arja & Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero (2012) Kategoriat, kulttuuri & moraali: johdatus kategoria-analyysiin. Tampere: Vastapaino.

Juhila, Kirsi & Jokinen, Arja & Suoninen Eero (2012) Kategoria-analyysin teesit. Teoksessa: Jokinen, Arja & Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero (2012) Kategoriat, kulttuuri & moraali: johdatus kategoria-analyysiin. Tampere: Vastapaino, 45–87.

Kalliala, Marjatta (1999) Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä. Leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos. Helsinki: Gaudeamus.

Kallio, Kirsi Pauliina & Ritala-Koskinen, Aino & Rutanen, Niina (2010) Johdanto. Teoksessa: Kallio, Kirsi Pauliina & Ritala-Koskinen, Aino & Rutanen, Niina (toim.) Missä lapsuutta tehdään? Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 7–13.

Karimäki, Reeli (2012) Leikitäänkö yhdessä? Tyttöjen ja poikien yhteinen ja erillinen leikin maailma. Teoksessa: Karlsson, Liisa & Karimäki, Reeli (toim.) Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 141–166.

Karlsson, Liisa (2005) Lapset tiedon ja kulttuurin tuottajina. Teoksessa: Hänninen, Sakari & Karjalainen, Jouko & Lahti, Tuukka (toim.) Toinen tieto. Kirjoituksia huono-osaisuuden tunnistamisesta. Saarijärvi: Stakes, 173–194.

Kellett, Mary & Robinson, Chris & Burr, Rachel (2004) Images of Childhood. Teoksessa: Fraser, Sandy & Lewis, Vicky & Ding, Sharon & Kellett, Mary & Robinson, Chris (2004) Doing Research with Children and Young People. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications, 27–42.

Koivula, Merja (2011) Näkökulmia lasten yhteisöllisyyteen ja yhteisölliseen oppimiseen päiväkodissa. Teoksessa: Alila, Kirsi & Parrila (toim.) Lapsen arki ja vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa. Katsaus varhaiskasvatuksen väitöskirjoihin vuosilta 2006–2010. Oulu: Ediva, 124–137.

Korhonen, Mirella & Sulonen-Ahonen, Hanna (2010) Kunnallisen päivähoidon asiakastyytyväisyyskyselyn ja henkilökunnan laatukselyn tulokset. Tampere: Hyvinvointipalvelut, Päivähoito, Tampereen kaupunki.
http://www.tampere.fi/material/attachments/k/5u0lWQpW1/asiakastyytyvaisyyyskysely_valmis_2.pdf Viitattu: 29.4.2013.

Kronqvist, Eeva-Liisa (2004) Mitä lapsiryhmässä tapahtuu? Pienten lasten yhteistoiminta, sen rakentuminen ja kehittyminen spontaaneissa leikkitilanteissa. Oulu: Kasvatustieteiden tiedekunta, Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö, Oulun yliopisto.

Kuula, Arja (2006) Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

Kyrönlampi-Kylmänen, Taina (2007) Arki lapsen kokemana – Eksistentiaalis-fenomenologinen haastattelututkimus. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Lahikainen, Anja Riitta & Sundquist, Salme (1979) Kolmevuotiaiden ja sitä nuorempien lasten reaktiot päivähoitoon. Helsinki: Helsingin yliopiston Sosiaalipsykologian laitoksen tutkimuksia 1/1979.

Lahikainen, Anja Riitta (2005) Ruutu – yksi perheenjäsen? Lapsuudesta informaatioajan perheessä. *Psykologia* 40:4, 408–414.

Lahikainen, Anja Riitta (2011) Sosiaalipsykologia ja lapsuutta koskeva asiantuntemus. *Psykologia* 46:1, 46–52.

Laine, Kaarina & Neitola, Marita & Auremaa, Jatta & Laakkonen, Eero (2010) Longitudinal Study on the Co-Occurrence of Peer Problems at Daycare Centre, in Preschool and First Grade of School. *Scandinavian Journal of Educational Research* 54:5, 471–485.

Lapsen oikeuksien sopimus lyhennettynä (2011) Helsinki: Unicef. http://www.unicef.fi/LOS_lyhyt Viitattu: 29.4.2013.

Lehtinen, Anja-Riitta (2000) Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. Jyväskylä: SoPhi.

Lehtinen, Anja-Riitta (2009) Lasten toiminta, toimintaresurssit ja toimijuus päiväkotiympäristössä. Teoksessa: Alanen, Leena & Karila, Kirsti (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 89–114.

Let's Play. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

[http://www.ulapland.fi/Suomeksi/Yksikot/Kasvatustieteiden_tiedekunta/Opetus-ja_tutkimusyksikot/Mediapedagogiikkakeskus/Tutkimus/Paattyneet_projektit/Lets_Play_\(2003-2006\).iw3](http://www.ulapland.fi/Suomeksi/Yksikot/Kasvatustieteiden_tiedekunta/Opetus-ja_tutkimusyksikot/Mediapedagogiikkakeskus/Tutkimus/Paattyneet_projektit/Lets_Play_(2003-2006).iw3) Viitattu: 19.9.2012.

Liebkind, Karmela & Henning-Lindblom, Anna & Solheim, Erling (2008) Group size, group status and trait valence as determinants of intergroup bias: Stereotyping in Finland and Sweden. *European Journal of Social Psychology* 38, 637–651.

Mauthner, M. (1997) Methodological aspects of collecting data from children: lessons from three research projects. *Children and Society* 11, 16–28.

Mayall, Berry (2008) *Conversations with Children. Working with Generational Issues*. Teoksessa: Christensen, Pia & James, Allison (toim.) *Research with Children. Perspectives and Practices*. Second Edition. Oxon: Routledge, 109–124.

Mäkelä, Klaus (2005) Sosiaalitutkimuksen eettinen säätely. *Yhteiskuntapolitiikka* 70:4, 386–395.

Nikander, Pirjo (2010) Jäsenkategoria-analyysi ja haastattelun kulttuuriset järjestykset. Teoksessa: Ruusuvaori, Johanna & Nikander, Pirjo & Hyvärinen, Matti (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 242–268.

Nurmi, Jari-Erik & Ahonen, Timo & Lyytinen, Heikki & Lyytinen, Paula & Pulkkinen, Lea & Ruoppila, Isto (2006) Ihmisen psykologinen kehitys. Porvoo & Helsinki: WSOY, 44–47.

Piaget, Jean (1954) The construction of reality in the child. New York: Ballantine Books.

Postmes, Tom & Baray, Gamze & Haslam, S. Alexander & Morton, Thomas A. & Swaab, Roderick I. (2006) The Dynamics of Personal and Social Identity Formation. Teoksessa: Postmes, Tom & Jetten, Jolanda (toim.) Individuality and the Group. Advances in Social Identity. London: SAGE Publications, 215–236.

Prentice, Deborah (2006) Acting Like an Individual versus Feeling Like an Individual. Teoksessa: Postmes, Tom & Jetten, Jolanda (toim.) Individuality and the Group. Advances in Social Identity. London: Sage Publications, 37–55.

Punch, Samantha (2002) Research with children. The same or different from research with adults? *Childhood* 9:3, 321–341.

Pälli, Pekka (2003) Ihmisryhmä diskurssissa ja diskurssina. Tampere: Tampere University Press, Acta Electronica Universitatis Tampereensis : 231.

Reynolds, Katherine J. & Turner, John C. & Haslam, S. Alexander & Ryan, Michelle K. & Bizumic, Boris & Subasic, Emina (2007) Does personality explain in-group identification and discrimination? Evidence from the minimal group paradigm. *British Journal of Social Psychology* 46, 517–539.

Ritala-Koskinen, Aino (2001) Mikä on lapsen perhe? Tulkintoja lasten uusperhesuhteista. Helsinki: Väestöliiton Väestöntutkimuslaitos.

Ruusuvuori, Johanna & Nikander, Pirjo & Hyvärinen, Matti (2010) Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa: Ruusuvuori, Johanna & Nikander, Pirjo & Hyvärinen, Matti (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 9–36.

Ruusuvuori, Johanna & Tiittula, Liisa (2009) Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa: Ruusuvuori, Johanna & Tiittula, Liisa (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 22–56.

Ruusuvuori, Johanna (2005) Harvey Sacks. Arkielämän metodit ja keskusteluanalyysi. Teoksessa: Hänninen, Vilma & Partanen, Jukka & Ylijoki, Oili-Helena (toim.) Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjiä. Tampere: Vastapaino, 383–405.

Schegloff, Emanuel A. (2007a) A tutorial on membership categorization. *Journal of Pragmatism*. 39, 462–482.

Schegloff, Emanuel A. (2007b) Categories in action: person-reference and membership categorization. *Discourse Studies* 9:4, 433–461.

- Smith, Peter K. (2010) *Children and Play*. West Sussex, Iso-Britannia: Wiley-Blackwell.
- Strandell, Harriet (1995) *Päiväkotien lasten kohtaamispaikkana*. Tampere: Gaudeamus.
- Strandell, Harriet (2005) *Lapset, etiikka ja vaikea osallisuus*. Teoksessa: Stakes ja kirjoittajat (toim.) *Laadullisen sosiaalitutkimuksen eettiset kysymykset*. Kutsuseminaari 2.5.2005. Työpapereita 4/2005. Helsinki: Stakes.
- Suoninen, Eero (2012) *Identiteettien rakentuminen*. Teoksessa: Jokinen, Arja & Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero (2012) *Kategoriat, kulttuuri & moraalit: johdatus kategoria-analyysiin*. Tampere: Vastapaino, 89–130.
- Turner, John C. (1987) *A Self-Categorization Theory*. Teoksessa: Turner, John C. (et al.) *Rediscovering the social group: a self-categorization theory*. Oxford: Blackwell, 42–67.
- Turner, John C. & Reynolds, Katherine J. & Haslam, S. Alexander & Veenstra, Kristine E. (2006) *Reconceptualizing Personality: Producing Individuality by Defining the Personal Self*. Teoksessa: Postmes, Tom & Jetten, Jolanda (toim.) *Individuality and the Group*. *Advances in Social Identity*. London: SAGE Publications, 11–36.
- Valkonen, Satu (2012) *Television merkitys lapsen arjessa*. Tampere: Tampere University Press, *Acta Electronica Universitatis Tamperensis*: 1213.
- Vuorisalo, Mari (2009) *Ken leikkiin ryhtyy - Leikki lasten välisenä sosiaalisena ilmiönä päiväkodissa*. Teoksessa: Alanen, Leena & Karila, Kirsti (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 156–181.
- Wyness, Michael (2006) *Childhood and Society. An Introduction to the Sociology of Childhood*. Hampshire & New York: Palgrave Macmillan.

Hyvät päiväkodin johtaja ja henkilökunta

Pyydän Teitä osallistumaan tutkimukseen, joka on yhteiskuntatieteiden maisterin opintojeni opinnäytetyö (pro gradu työ). Opiskelen sosiaalipsykologiaa Tampereen yliopistossa, Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikössä.

Tavoitteenani on selvittää sitä, miten lapset muodostavat sosiaalisia suhteita päiväkodissa leikin kautta. Olen myös kiinnostunut siitä, millaisiksi päiväkotilasten suhteet muodostuvat. Haastattelisin siis lapsia heidän leikeistään (mitä he leikkivät, kenen kanssa jne.). Haastattelun virikkeeksi pyytäisin lapsia piirtämään piirustuksen/ piirustuksia leikeistä päiväkodissa. Muistiinpanovälineenä käyttäisin äänitallenteet tilanteesta. Haastatteluiden arvioisin kestävän noin puoli tuntia.

Pyydän lupaanne haastatella sisaruksia ja äänittää haastattelutilanteen päiväkodissa. Toivon, että voisin käyttää jotakin rauhallista huonetta haastatteluun.

Tutkimuksen aineistoa (äänitallenteet) käsitellään seuraavasti:

1. Aineiston salassapito turvataan niin, että aineistoa käsittelevät allekirjoittavat vaitiolositoumuksen.
2. Aineisto muutetaan tekstiksi siten, etteivät osallistujien nimiä ja aineiston keräämisen paikkaa koskevat tiedot käy ilmi.
3. Tutkimusta raportoitaessa kaikki tunnistamisen mahdollistavat tiedot muutetaan.
4. Tutkimuksessa kerättyä aineistoa käytetään yllämainitun tutkimuksen päätyttyä vain tieteellisessä tutkimuksessa
5. Aineistoa säilytetään tieteellistä tutkimusta varten Yhteiskunnallisessa tietoaarkistossa (FSD) 25 vuotta tutkimuksen päättymisen jälkeen
6. Vanhempien erityisellä luvalla (ks. suostumuslomake) aineistoa voidaan käyttää yliopistollisessa opetuksessa.

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Siitä on oikeus kieltäytyä milloin tahansa syytä ilmoittamatta ja pyytää, että mahdollisesti jo nauhoitettu aineisto tuhotaan.

Mikäli Teillä on kysyttävää tai haluatte lisätietoja, vastaamme mielellämme niihin.

Opinnäytetyön tekijä:

Pauliina Mattinen (yhteystiedot poistettu tästä)

Pro gradu -työni ohjaaja:

Yliopiston lehtori Tiina Mätkä (yhteystiedot poistettu tästä)

Toimipaikka: Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö, 33014 Tampereen yliopisto

Hyvät esikouluikäisen lapsen vanhemmat

Pyydän Teitä osallistumaan tutkimukseen, joka on yhteiskuntatieteiden maisterin opintojeni opinnäytetyö (pro gradu työ). Opiskelen sosiaalipsykologiaa Tampereen yliopistossa, Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikössä.

Tavoitteenani on selvittää sitä, miten lapset muodostavat sosiaalisia suhteita päiväkodissa leikin kautta. Olen myös kiinnostunut siitä, millaisiksi päiväkotilasten suhteet muodostuvat. Haastattelisin siis lapsia heidän leikeistään (mitä he leikkivät, kenen kanssa jne.). Haastattelun virikkeeksi pyytäisin lapsia piirtämään piirustuksen/ piirustuksia leikeistä päiväkodissa. Muistiinpanovälineenä käyttäisin äänitallenteita tilanteesta. Haastatteluiden arvioisin kestävän noin puoli tuntia.

Pyydän lupanne haastatella sisaruksia ja äänittää haastattelutilanteen päiväkodissa.

Tutkimuksen aineistoa (äänitallenteet) käsitellään seuraavasti:

1. Aineiston salassapito turvataan niin, että aineistoa käsittelevät allekirjoittavat vaitiolositoumuksen.
2. Aineisto muutetaan tekstiksi siten, etteivät osallistujien nimiä ja aineiston keräämisen paikkaa koskevat tiedot käy ilmi.
3. Tutkimusta raportoidessa kaikki tunnistamisen mahdollistavat tiedot muutetaan.
4. Tutkimuksessa kerättyä aineistoa käytetään yllämainitun tutkimuksen päätyttyä vain tieteellisessä tutkimuksessa
5. Aineistoa säilytetään tieteellistä tutkimusta varten Yhteiskunnallisessa tietoarkistossa (FSD) 25 vuotta tutkimuksen päättymisen jälkeen
6. Erillisellä luvallani (ks. suostumuslomake) aineistoa voidaan käyttää yliopistollisessa opetuksessa.

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Siitä on oikeus kieltäytyä milloin tahansa syytä ilmoittamatta ja pyytää, että mahdollisesti jo nauhoitettu aineisto tuhotaan.

Mikäli Teillä on kysyttävää tai haluatte lisätietoja, vastaamme mielellämme niihin.

Opinnäytetyön tekijä:

Pauliina Mattinen, (yhteystiedot poistettu tästä)

Pro gradu -työni ohjaaja:

Yliopiston lehtori Tiina Mälkiä, (yhteystiedot poistettu tästä)

Toimipaikka: Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö, 33014 Tampereen yliopisto

LIITE 3 Suostumuslomake

Suostumuslomake
Tampere 28.1.2012

Suostumus ”Lasten sosiaalisten suhteiden muodostuminen leikin kautta” -tutkimukseen osallistumisesta

Olen saanut tietoa tutkimuksesta ja olen saanut mahdollisuuden kysyä tutkimukseen liittyvistä asioista opinnäytetyön tekijältä Pauliina Mattiselta.

Olen saanut tiedon, että aineistoa (äänitallenne) käsitellään seuraavasti:

1. Aineiston salassapito turvataan säilyttämällä Yhteiskuntatieteellisessä tietoarhistossa (FSD).
2. Aineisto muokataan muotoon, jossa tutkimukseen osallistuvat henkilöt ja tahot (toimipaikat) eivät tule esiin.
3. Tutkimusta raportoitaessa kaikki tunnistamisen mahdollistavat tiedot muutetaan.
4. Tutkimuksessa kerättyä aineistoa käytetään yllämainitun tutkimuksen päätyttyä vain tieteellisessä tutkimuksessa.
5. Aineistoa säilytetään tieteellistä tutkimusta varten 25 vuotta tutkimuksen päättymisen jälkeen.

Ymmärrän, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja että minulla on oikeus kieltäytyä siitä milloin tahansa syytä ilmoittamatta ja pyytää, että mahdollisesti jo nauhoitettu aineisto tuhotaan.

Tampereella ____.____.2012

Suostun osallistumaan tutkimukseen:

allekirjoitus

nimen selvennys

Tampereella ____.____.2012

Suostumuksen vastaanottaja:

Opinnäytetyön tekijän allekirjoitus

Tampereella ____.____.2012

Suostun siihen, että nauhoitettua aineistoa voidaan hyödyntää yliopistollisessa opetuksessa:

allekirjoitus

LIITE 4 Haastattelukysymyksiä/ teemoja

1. Haluan kysyä teiltä leikeistä päiväkodissa.
2. Mikä päiväkodissa on kivaa? Mikä päiväkodissa ei ole niin kivaa?
3. Voisitko piirtää jonkin leikin, jota leikit muiden lasten kanssa päiväkodissa. Mikä leikki se on? Kenen kanssa sitä leikit? Miltä tuntuu leikkiä juuri näiden kavereiden kanssa? Miksi? Onko sinulla muitakin kavereita päiväkodissa? Millaisia he ovat? Mitä heidän kanssa teet päiväkodissa?
4. Onko päiväkodissa lapsia, joiden kanssa et leiki? Mitä he leikkivät? Voisitko ajatella että leikkisit heidän kanssaan joskus? Miksi/ miksi et?
5. Haluaisiko joskus joku lapsi leikkiä sinun kanssa, vaikket itse haluaisi leikkiä hänen kanssaan? Miksi et halua leikkiä hänen kanssaan?
6. Oletko joskus halunnut leikkiä jonkun/ joidenkin kanssa, mutta et ole päässyt leikkiin mukaan? Miksi ajattelet, että et ole päässyt leikkiin mukaan?
7. Kiusataanko teillä päiväkodissa joitakin lapsia? Millaista se kiusaaminen on? Onko se toistuvaa? Miksi kiusataan?

